

Theorien in der qualitativen Bildungsforschung - Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung

Kreitz, Robert (Ed.); Miethe, Ingrid (Ed.); Tervooren, Anja (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kreitz, R., Miethe, I., & Tervooren, A. (Hrsg.). (2016). *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung - Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, 1). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740778>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung

Robert Kreitz
Ingrid Miethe
Anja Tervooren (Hrsg.)



Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 1

Robert Kreitz
Ingrid Miethe
Anja Tervooren (Hrsg.)

Theorien in der qualitativen
Bildungsforschung –
Qualitative Bildungsforschung
als Theoriegenerierung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2016 Dieses Werk ist bei Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Veränderung unter Angabe zu UrheberInnen, Rechten, Änderungen und der verwendeten Lizenz erlaubt.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740778>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0778-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0900-7 (eBook)

DOI 10.3224/84740778

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis Foto: Bettina Lehfeldt

Lektorat: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Inhalt

<i>Robert Kreitz, Ingrid Miethe & Anja Tervooren</i> Einleitung	7
--	---

Teil I: Empirische Konsequenzen theoretischer Positionen

<i>Bettina Dausien</i> Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung	19
---	----

<i>Dorle Klika</i> A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung	47
---	----

<i>Christine Wiezorek</i> (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurvenförmige Entwicklung und biographische Orientierungen	61
---	----

<i>Frank Beier & Franziska Wyßnau</i> Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung	83
--	----

Teil II: Theoretische Innovationen in qualitativen Forschungsprozessen

<i>Arnd-Michael Nohl</i> Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie	105
--	-----

Jeanette Böhme

Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung -
Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns
der Methodenschul-Ära123

Ruprecht Mattig

Ethnographie im Spannungsfeld zwischen Bildung und Mission:
Zum Verhältnis von theoretischer Reflexion und ethnographischer
Forschung bei Wilhelm von Humboldt137

Alexander Geimer & Jule Fiege

Innovation vs. Reproduktion? Relation von Grundagentheorie,
Methodologie und gegenstandsbezogener Theorie am Beispiel
der Dokumentarischen Methode157

Teil III: Methodische Innovationen – theoretische Orientierungen

Robert Kreitz

Interpretation und Inferenz.....177

Thorsten Fuchs

Wertetransmission und -transformation in der familialen
Generationenfolge – konzeptionelle Überlegungen zum Entwurf
einer empirisch gestützten Theorie199

Dominik Krinninger

Perspektiven einer empirisch gestützten Theorie der Familienerziehung219

Dominik Wagner

Theorienorientierung in der biographischen Fallrekonstruktion –
methodenkritische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu
Familien im ALG II-Bezug.....235

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren253

Einleitung

In der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung ist wohl unstrittig, dass qualitative Forschung, auch wenn sie für sich das methodologische Prinzip der „Offenheit“ reklamiert, keineswegs theoriefrei ist. Kontrovers ist jedoch, ob und inwiefern implizite und explizite Theorien Eingang in die qualitative Forschung finden (dürfen). Die Entfaltung qualitativer Forschung in den sechziger Jahren, angestoßen durch die Arbeiten von Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) zur „Grounded Theory“ und von Harold Garfinkel (1967) zur Ethnomethodologie, geschah in den USA in Abgrenzung von hypothesenprüfenden Verfahren der empirischen Sozialforschung, welche die amerikanische Soziologie dominierten. In der qualitativen Forschung sollten hingegen Theorien nicht bloß überprüft, sondern zuallererst generiert werden. Gefordert wurde, die erhobenen Daten nicht unter vorgegebene Kategorien und Begriffe zu subsumieren, sondern aus den Daten selbst Kategorien abzuleiten.

Die Grounded Theory hat seit ihrer „Entdeckung“ zahlreiche Veränderungen erfahren, die jeweils auch veränderte Theorie-Empirie-Verhältnisse implizieren. Während frühe Texte noch stark von der Vorstellung ausgehen, Theorien würden allein aus dem Material emergieren und theoretisches Vorwissen habe keine Bedeutung oder sei sogar schädlich (vgl. Glaser/Strauss 1967: 37), zeigen spätere Texte eine deutlich moderatere Positionierung (vgl. ausführlich Kelle 1996; Mey/Mruck 2007). Wie Kelle (1996: 24) herausarbeitet, sind bereits im Klassiker von 1967 zwei verschiedene Vorstellungen zur Theoriebildung enthalten. Zum einen ist dies die Emergenz-Metapher, also die Annahme, Theorie tauche gleichsam aus dem empirischen Material auf. Zum anderen ist dies das Konzept der „Theoretischen Sensibilität“, das davon ausgeht, dass die Generierung von Kategorien auf das theoretische Vorwissen der Untersuchenden angewiesen sei. Diese beiden Konzepte widersprechen einander jedoch nicht, sondern können vielmehr als „zwei gleichwertige Möglichkeiten der Theoriebildung“ (Miethe 2012: 154) betrachtet werden. Im Hinblick auf die Überbetonung der Emergenz-Metapher

spricht Kelle (1997: 341) auch vom „induktivistischen Selbstmissverständnis“ der Grounded Theory.

Die seit den Anfängen der Grounded Theory entwickelten Verfahren qualitativer Forschung von der Fallauswahl über die Erhebung und Interpretation der Daten bis hin zu ihrer Systematisierung im Rahmen von Typologien und theoretischen Modellen dienen der Ausarbeitung von Theorien, die den untersuchten Gegenständen angemessen sind, weil sie in den Gegenständen selbst gründen. Typische Merkmale dieser methodischen Orientierung sind: die Offenheit der Forschungsfragen, die situationsflexible, kommunikative Orientierung bei der Datenerhebung, die gemeinsame Interpretationsarbeit im Rahmen von Forschungsgruppen, die fortlaufende Prüfung der sich entwickelnden Theorie an weiteren Fällen bzw. am weiteren Material und nicht zuletzt die kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse.

Dabei werden qualitative Forschungsverfahren durch wissenschaftstheoretische und methodologische Vorannahmen gestützt, wie sie beispielsweise in der Inanspruchnahme einer „Logik der Abduktion“ (im Unterschied zu einer „Logik der Deduktion“) oder in der erkenntnisleitenden Idee, nicht hypothesenprüfend, sondern theoriegenerierend zu verfahren, zum Ausdruck kommen. Qualitative Forschung stützt sich auf metatheoretische Grundlagen wie z.B. den Symbolischen Interaktionismus, die phänomenologische Soziologie, die Wissenssoziologie und die verstehende Soziologie. Schließlich spielen Theorien der Bildung und Erziehung, Unterrichtstheorien, Theorien gesellschaftlicher Strukturierung und nicht zuletzt die theoretischen Erträge vorangehender empirischer Forschungsarbeiten als „sensibilisierende Konzepte“ eine wichtige Rolle. Die theoretischen Bezüge qualitativer Forschung ermöglichen eine thematisch fokussierte und durch einen theoretischen Standpunkt orientierte Auswertung und Interpretation qualitativer Daten. Die Frage, welche die nachfolgenden Beiträge umkreisen, lautet daher nicht, ob qualitative Forschung theoriefrei vorgehen sollte oder ob in qualitativen Forschungsprojekten ein theoriefreier Anfang überhaupt möglich wäre, sondern vielmehr, ob angesichts der Aufladung mit und der Abhängigkeit von Theorie behauptet werden kann, die qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft sei in ihrer Empirie *offen* gegenüber den zu generierenden Theorien und *neutral* gegenüber den Werturteilen, die über die erforschte Erziehungswirklichkeit gefällt werden. Wenn qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung den Zirkel der theoretischen Befangenheit der Forschenden durchbrechen soll und zu diesem Zweck über methodische Anweisungen zur Generierung neuer Theorien befolgt, dann impliziert dies eine „einklammernde“ bzw. „neutrale“ Haltung gegenüber den eigenen gegenstandstheoretischen Vorannahmen und der in diesen eingeschlossenen Werturteile.

Die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung hat sich bereits im Jahre 2011 mit der Thematik des Verhältnisses von Qualitativer

Bildungsforschung und Bildungstheorie auseinandergesetzt (Miethe/Müller 2012). Der vorliegende Band führt diese Diskussion weiter, indem nicht nur ein Bezug zur Bildungstheorie hergestellt, sondern das Empirie-Theorie-Verhältnis insgesamt in den Blick genommen wird. Der Sammelband greift dabei zwei Fragestellungen auf, die auf der Jahrestagung 2014 der Kommission in Chemnitz diskutiert wurden: Wie schlagen sich methodische und methodologische Vorentscheidungen in den Theorien nieder, die im Zuge qualitativer Forschung generiert werden? Und: Welche Folgen haben grundlagentheoretische Vorannahmen und gegenstandstheoretische Bezugspunkte nicht nur für die Wahl der Methoden, sondern auch für die Art der empirisch zu gewinnenden Erkenntnisse? Die Beiträge beleuchten insbesondere die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit von Theorie und Methode qualitativer Forschung, das problematische Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Empirie sowie Implikationen der Methodenwahl für die gegenstandsbezogenen Theorien. Sie verbindet, dass die Diskussionen über die Beziehung zwischen Theorie und qualitativer Empirie nicht mehr in den Bahnen traditioneller Unterscheidungen wie dem Gegensatz von Deduktion und Abduktion geführt wird, sondern die Verflechtung von begrifflichen und theoretischen Ausgangspunkten, methodischem Vorgehen und Gegenstandskonstitution in der qualitativen Forschung von verschiedenen Seiten her beleuchtet wird.

Im *ersten Teil* des Bandes geht es um die Frage der Gegenstandsangemessenheit theoretischer und häufig normativ aufgeladener Konzepte und deren Folgen für die auf sie aufbauende empirische Forschung. *Bettina Dausien* setzt sich in ihrem Beitrag mit der Beziehung zwischen bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung auseinander. Dabei problematisiert sie die zugrundeliegende Unterscheidung und stellt die Frage, wie sie am besten zu beschreiben sei: als „Schlachtfeld“ miteinander ringender Konzeptionen, als „Landkarte“ oder in Form der Herstellung von „Traditionslinien“ oder „Genealogien“ und macht mit Blick auf die Feldtheorie von Bourdieu darauf aufmerksam, dass Selbst- und Fremdverortungen auch als soziale Positionierungen zu verstehen seien. In ihrem Beitrag diagnostiziert sie eine stark wertende Perspektive der bildungstheoretischen Biographieforschung auf ihren Gegenstand, obgleich durchaus das Bestreben vorherrsche, das empirische Material nicht primär illustrativ zu verwenden, normative Ansprüche zurückzunehmen und das sich bildende Subjekt nicht nur in seiner Selbstbezüglichkeit, sondern auch in seinen Weltbezügen zu verstehen. Die Fokussierung auf den Bildungsbegriff und die Leitfrage, ob und in welcher Form in einer Biographie auch ein Bildungsprozess stattgefunden habe, führe jedoch zu einer „halbierten Rezeption“ der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, die durch eine Erweiterung der Rezeption um die „gesellschaftstheoretische Dimension des Biographiekonzepts“ erweitert werden

sollte. Abschließend plädiert sie dafür, das Gespräch zwischen den unterschiedlichen Richtungen der Biographieforschung offen zu halten.

Dorle Klika thematisiert in ihrem Beitrag die bildungstheoretischen Implikationen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Insbesondere stellt sie die Frage, ob der lerntheoretische Ansatz von Marotzki, der sich in seiner Bildungstheorie auf Gregory Batesons Lernstufentheorie bezieht, mit den Prozessstrukturen des Lebenslaufs von Fritz Schütze in Deckung gebracht werden könnte. Sei Bildung bei Marotzki die selbstreflexiv vorangetriebene Veränderung der Beziehung eines Menschen zu sich selbst, also seiner „Identität“, so beträfen bei Schütze sowohl (negative) Verlaufskurven als auch (positive) Wandlungsprozesse Veränderungen der Identität. Nur letztere seien aber Bildungsprozesse aus der Perspektive Marotzkis. Diese Begriffsbildung habe aus erziehungswissenschaftlicher Sicht aporetische Konsequenzen: Bildungsprozesse seien bei Marotzki plötzliche Umschlagspunkte der Selbstidentität, beschränkten sich auf den Bereich des Kognitiven und seien zudem eher seltene Ereignisse, die überdies frühestens bei jungen Erwachsenen aufträten. Klika plädiert folglich für eine bildungstheoretische Neurahmung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung: Nicht nur Reflexion und soziales Handeln, auch der Umgang mit den Dingen sollte Beachtung finden. Bildung sei als eine deskriptive Kategorie zu verstehen, in deren Zentrum der Begriff der lebensgeschichtlichen Erfahrung stehe. Bildung könne nicht nur als „Höherbildung“ gedacht werden, sondern beinhalte auch Einschränkung und Verlust von Handlungsmöglichkeiten. Bildung sei auch nicht reflexiv verfügbar, sondern eher etwas, was sich am Individuum ereigne. Aus dieser phänomenologischen, vor allem um die leibliche und ästhesiologische Dimension von Bildung erweiterten Perspektive, plädiert sie abschließend dafür, in der Biographieforschung „den erzählten Erfahrungen mehr Aufmerksamkeit“ zu schenken.

Christine Wiezorek fragt in ihrem Beitrag: Sind theoretische Konzepte der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung hinreichend abstrakt-formal, so dass für die Untersuchung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen angemessen und aufschließend sind? Diese Rückfrage richtet sie aus der Perspektive der Kindheits- und Jugendforschung an den Begriff des transformatorischen Bildungsprozesses, den Begriff der Verlaufskurve und den Begriff des Orientierungsrahmens. Diesen Konzepten sei gemeinsam, dass sie einen erwachsenen, jedenfalls nicht mehr kindlichen Menschen voraussetzten. So impliziere die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, dass sich eine Person bereits zu sich selbst und zur Welt in ein Verhältnis gesetzt hat und sich reflexiv mit dieser Positionierung auseinandersetzen kann. Damit wären jedoch Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen eigentlich begrifflich ausgeschlossen – eine wenig plausible Konsequenz. Ähnliche Probleme erzeuge der Begriff der Verlaufskurve, wenn in autobiographischen Darstellungen der eigenen Kindheit heteronome

Bedingungen des Aufwachsens zur Sprache kommen. Vorstellungen von der eigenen Identität und subjektive Handlungsfähigkeiten, die in einem Verlaufskurvenprozess erodieren könnten, liegen insbesondere bei Kindern noch gar nicht vor. Zukunftsorientierungen von Kindern ließen sich auch nicht umstandslos als Ausdruck ihres „Orientierungsrahmens“ im Sinne der dokumentarischen Methode der Interpretation betrachten, weil sie sich zumeist nicht im Zuge einer reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen entwickelt haben, sondern „einfach die Verinnerlichung dieser anzeigen“, also im Kern fremdbestimmt seien.

Frank Beier und *Franziska Wyßuwa* gehen in ihrem Beitrag den Erkenntnisinteressen nach, die drei idealtypische Designs der Unterrichts- und Kursforschung leiten und knüpfen damit an eine Unterscheidung an, die Ende der 1960er Jahre von Jürgen Habermas eingeführt wurde. Ausgangspunkt ist für sie die Differenz von Präskription und Deskription, die sie darin sehen, dass präskriptive Sätze Beobachtungen und Interpretationen anleiten, während deskriptive Sätze durch Beobachtungen konstituiert und gegebenenfalls revidiert werden. Auf dieser Grundlage sei nach Beier und Wyßuwa für das „normativ-instrumentelle Design“ kennzeichnend, dass (didaktische) Aussagen darüber, wie gemäß einer Hintergrundtheorie (z.B. des radikalen Konstruktivismus) Unterricht sein soll, dazu verwendet würden, das Problem zu definieren, das im empirischen Unterrichtsgeschehen bearbeitet wird. Die damit einhergehende evaluative Perspektive werde im „problem-rekonstruktiven Design“ zurückgenommen: Obgleich auch dieses Design darauf abziele, Bedingungen des Misslingens und Gelingens von Unterricht zu identifizieren, würden die sich dabei stellenden Probleme nicht vorab definiert, sondern die Problemdefinitionen der Akteure zunächst empirisch rekonstruiert. Dies geschehe auch im „reflexiven Design“, jedoch werde dort die unterrichtliche Praxis nicht kritisiert, sondern die Leistung der Rekonstruktion werde darin gesehen, dass sie für die Praktiker im Feld ein Reflexionsangebot bereitstellt, das ihnen ermöglicht, sich von „pädagogischen Mythen“ zu emanzipieren. Angesichts der nicht auflösbaren Verbindung von Präskription und Deskription in der Pädagogik verstehen Beier und Wyßuwa ihre Rekonstruktion der Unterrichtsforschung ihrerseits als Reflexionsangebot.

Der *zweite Teil* des Bandes vereinigt Beiträge, welche die Relation zwischen Theorie und Empirie insbesondere hinsichtlich der Potentiale qualitativer Forschung zur Generierung von Theorien einschließlich grundlagentheoretischer Konzepte betrachten. Die Beziehung zwischen Theorie und Empirie wird im Beitrag von *Arnd-Michael Nohl* daraufhin untersucht, inwiefern sowohl Gegenstandstheorien als auch Grundlagentheorien der Empirie nicht nur vorgelagert sind, sondern durch diese modifiziert und strukturiert werden können. Grundlagentheorien, also Theorien der Bildung, des Habitus oder der Gouvernamentalität, strukturierten nicht nur den Forschungsgegenstand,

sondern flößen auch in die Erhebungs- und Auswertungsverfahren ein, insofern sie bestimmte Aspekte der sozialen Wirklichkeit fokussierten und andere ausblendeten. Dabei seien Grundbegriffe und theoretische Modelle nicht nur Ausdruck wissenschaftlicher Rationalität mit universalistischen Geltungsansprüchen, sondern Ausdruck des sozialen Standorts der forschenden Subjekte, an den diese existentiell gebunden sind und daher ihre Grundbegriffe nicht grundsätzlich in Frage stellen können. Die Möglichkeit, die eigenen Grundbegriffe dennoch in Zweifel zu ziehen, eröffne sich aber – so die zentrale These Nohls – durch eine Empirie, welche die Höhe grundbegrifflicher Fragen erreiche. Hierfür nennt er drei verschiedene Formen, die er anhand von Untersuchungen aus dem Umkreis der dokumentarischen Methode beispielhaft erläutert: die Generierung eines Grundbegriffs angesichts eines empirischen Phänomens, das sich zunächst einer grundlagentheoretischen Einordnung entzieht, die Erweiterung eines Grundbegriffs um begriffliche Dimensionen aufgrund empirischer Befunde, welche diese Ergänzung nahelegen, sowie die „Sondierung grundlagentheoretischer Anschlüsse im Lichte empirischer Typiken“.

Jeanette Böhme bettet die Frage nach den Zusammenhang von grundlagentheoretischen Vorentscheidungen, Methodenwahl und Empirie zunächst in den wissenschaftspolitischen Diskurs ein. Nachdem der Höhepunkt der quantitativ orientierten empirischen Bildungsforschung überschritten sei, gebe es wieder Raum für den methodologischen Diskurs innerhalb der qualitativen Forschung. Dabei grenzt sie zunächst die rekonstruktiv verfahrenen, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit und strenge Methodisierung bemühten Methodenschulen von ethnographischen Ansätzen ab, bei denen fraglich sei, ob sie überhaupt über Methoden des kontrollierten Fremdverstehens verfügen. Für den Diskurs innerhalb der rekonstruktiven Schulen (objektive Hermeneutik, dokumentarische Methode, Narrationsanalyse) macht sie anhand eines Beispiels aus der Forschungspraxis zweierlei deutlich: Die „Theorienneutralität“ grundlagentheoretisch motivierter methodischer Entscheidungen sei ein Mythos und die den Forschungsprozess leitenden Rahmentheorien und Methoden sollten als empirisch falsifizierbare Heuristiken verstanden werden. Diese Heuristiken seien aber nur dann durch die Empirie irritierbar, wenn sie zuvor expliziert würden. Die in diesem Kontext von Böhme eingeforderten Standards für rekonstruktiv verfahrenende Forschungsprojekte implizieren deren Nähe zu den Standards quantitativer Methoden, insbesondere im Kontrast zur Ethnographie.

Ruprecht Mattig rekonstruiert in seinem Beitrag zwei Formen abduktiver Schlussformen im Werk Wilhelm von Humboldts anhand der drastischen Veränderung seiner Perspektive auf die Kultur und die Sprache des Baskenlandes. Hätten für Humboldt im Anschluss an seine zweimonatige Forschungsreise die Basken noch als Repräsentanten eines ganz ursprünglichen und reinen Volkscharakters gegolten, an dem sich andere Nationen

orientieren könnten – insbesondere die deutsche Nation – um ihren eigenen Charakter so rein und vollkommen wie möglich ausbilden, so habe er einige Jahre später ein vollkommen anderes Bild gezeichnet. Die Kultur und Sprache der Basken sei ihm nunmehr bis zur Unkenntlichkeit überlagert durch die Jahrhunderte währende und erfolgreiche Christianisierung des Landes erschienen. In diesem Perspektivwechsel drücke sich – so Mattig – nicht nur die desillusionierende Beschäftigung Humboldts mit den Sprachen der indigenen Völker Lateinamerikas aus, die ebenfalls nicht mehr in ihrer ursprünglichen Form erhalten seien, sondern auch ein Wechsel des zugrunde liegenden Ableitungsmodus. Im ersten Fall habe Humboldt eine „qualitative Induktion“ vollzogen, indem er einen Fall (das Baskische) unter eine bereits bekannte Regel gefasst hat, während er im zweiten Fall einen echten abduktiven Schluss (im Sinne von Jo Reichertz) gezogen habe und aus den vorliegenden Daten zu einer neuen Regel gelangt sei. Bemerkenswert daran sei nicht nur, dass Humboldt damit Peirces Konzeption vorwegnehme, sondern auch über seine eigenen methodologischen Konzeptionen hinausgehe.

Nach *Alexander Geimer* und *Jule Fiege* müssen zwei Arten empirisch fundierter Theorieentwicklung unterschieden werden: eine „gegenstandsbezogene Theoriegenerierung“ und eine „Transformation der methodologischen, metatheoretischen Grundlagen“. Während die erstgenannte Form unstrittig sei, sei fraglich, ob empirisch begründete Revisionen grundlagentheoretischer Voraussetzungen überhaupt möglich wären. Diese Frage wird anschließend im theoretischen und methodologischen Rahmen der dokumentarischen Methode durchgespielt. Anhand eines Forschungsbeispiels stellen Geimer und Fiege zunächst dar, wie Empirie und Grundlagentheorie zusammenwirken, um zu empirisch gehaltvollen und theoretisch aufschließenden Theorien zu gelangen, wobei sie auf Ulrich Oevermanns strukturtheoretische Sozialisationstheorie und Axel Honneths Theorie der Anerkennung Bezug nehmen. Sie führen dann die metaphorische Unterscheidung von „Fall-, Schiebe- und Hintertüren“ ein, um verschiedenen Formen der Relationierung empirischer Befunde mit Theorien prägnant zu charakterisieren. Ihre Bezugnahme auf Oevermann und Honneth in ihrem Forschungsbeispiel folge daher dem Muster der „Hintertür“, da das theoretische Inventar der dokumentarischen Methode nach bereits erfolgter Interpretation um weitere theoretische Bezüge ergänzt werde, diese gleichsam „eingeladen“ würden. Doch auch eine „schiebetürartige“ Wendung des Blicks auf grundlegende handlungs- und subjekttheoretische Konzepte sei möglich, wie an zwei Beispielen – Ralf Bohnsacks Konzept von „Lifestyles“ und Geimers Konzept „hegemonialer Subjektfiguren“ – dargelegt wird.

Im *dritten Teil* werden innovative methodische Konzepte zur Erforschung komplexer empirischer Phänomene vorgestellt. *Robert Kreitz* entwickelt in seinem Beitrag eine Konzeption der Analyse von Unterricht, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie die Adressatinnen und Adressaten von Unterricht

durch Unterricht in die Lage versetzt werden, etwas zu verstehen, was sie zuvor nicht verstehen konnten. Seine „Inferenzanalyse unterrichtlicher Kommunikation“ baut auf dem methodischen Instrumentarium der Konversationsanalyse auf, ergänzt es aber um eine Analyse der unterrichtlichen Kooperation und der „Konklusionen“, auf die Unterricht abziele. Der von ihm verwendete Inferenzbegriff hat dabei konversationsanalytische (Harvey Sacks) sowie sprachtheoretische (Herbert P. Grice, Stephen C. Levinson) Quellen. Eingangs macht Kreitz auf die enge Verbindung zwischen Interpretationen in der qualitativen Forschung und Inferenzen aufmerksam. Inferenzen seien „Schlüsse von etwas Bekanntem auf etwas Unbekanntes“ und als basale Operationen im Alltag wie in der qualitativen Forschung (z.B. „Abduktionen“ im Sinne von Charles S. Peirce und Gerhard Schurz) allgegenwärtig. Die Auswertungsmethode, die er am Beispiel eines Kurses der Erwachsenenbildung vorführt, grenzt er gegen soziologische und sprachwissenschaftliche Untersuchungen ab und macht auf ihren spezifisch erziehungswissenschaftlichen Anspruch aufmerksam, der darin bestehe, dass sie sich auf die Herstellung der Voraussetzungen für das Verstehen eines neuen Sachverhalts richte. Verstehensprozesse könnten anhand eines, in Form eines Algorithmus darstellbaren inferentiellen Prozesses nachgezeichnet werden, der die Leistungen repräsentiere, welche im Rahmen der unterrichtlichen Aufgabenstellung erbracht werden müssten. Untersuchungen dieser Art ließen sich – so Kreitz – als Beiträge zu einer „pädagogischen Handlungsgrammatik“ verstehen.

Thorsten Fuchs entwickelt in seinem Beitrag ein Forschungsdesign zur Entwicklung einer empirisch gestützten Theorie der Transmission und Transformation von Werten in der familialen Generationenfolge. Sein Ausgangspunkt ist die Diagnose, dass es zwar einen öffentlichen Wertediskurs gebe, dieser in der Erziehungswissenschaft jedoch zu keiner weitergehenden theoretischen Auseinandersetzung um Wertbegriffe geführt habe. Um dieses Desiderat aufzugreifen, knüpft er mit Hans Joas an den Wertediskurs an, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts intensiv geführt wurde. Werthaltungen *sensu* Joas seien stark emotional gefärbte, im Prozess der Selbstbildung des Individuums aus Erfahrungen gewonnene „Vorstellungen über das Wünschenswerte“. Bei der Frage, wie Werte von einer Generation auf die nächste weitergegeben werden, stützt sich Fuchs vor allem auf den Neukantianer Richard Hönigswald, der die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der Weitergabe von Werten im Lichte ihrer „Gültigkeit“ und „Würdigkeit“ im Erkenntnis-Medium der Sprache von einer transzendentalphilosophischen Position aus gestellt habe. Um nicht nur Affirmation, sondern auch Repulsion und Transformation von Werten im Generationenwechsel empirisch bearbeiten zu können, bezieht er überdies Norbert Elias in seine Konzeption mit ein. Im Ergebnis seiner Auseinandersetzung mit älteren wertbezogenen familiensoziologischen Studien und neuerer Studien zu Familiensystemen

erscheint Fuchs die Untersuchung der Beziehungen zwischen Großeltern und ihren Enkeln auf der Grundlage biographischer Familieninterviews nach Bruno Hildebrand als aussichtsreich.

Aus einer metatheoretischen Perspektive stellt *Dominik Krinninger* in seinem Beitrag eine „empirisch gestützte Theorie der Familienerziehung“ vor, die praxistheoretische und systematisch-pädagogische Überlegungen miteinander verknüpft. Familienerziehung wird von ihm als eine Praxis verstanden, die pädagogisch relevant sei, insofern sie an der „Personwerdung des Menschen“ teilhabe, was auch und gerade implizit bleibende pädagogische Praktiken einschließe. Die empirisch gestützte Entwicklung eines theoretischen Modells der Familienerziehung beschreibt Krinninger dann als „rekursive Theoretisierung“, bei der theoretische Diskurse mit saturierten empirischen Befunden in neue theoretische „Figuren“ integriert würden, wie am Beispiel des Begriffs der „praktischen Reflexivität“ gezeigt wird. Familie sei im Rahmen dieser Figur kein mehr oder weniger funktionaler Transmissionsriemen gesellschaftlicher Strukturen und Erwartungen, sondern eine Akteurskonstellation, in der heterogene Erfahrungen und Differenzstrukturen durch Verfahren („Register“) praktischer Reflexivität nicht nur passiv und routinemäßig, sondern aktiv und produktiv verarbeitet würden. Verfahren der empirisch gestützten Theoriebildung, darauf weist Krinninger abschließend hin, könnten nicht einfach im Forschungsprozess angewendet werden, sondern müssten immer wieder auf ihre gegenstandskonstituierende Rolle hin kritisch befragt werden.

Dominik Wagner präsentiert in seinem Beitrag die „theorieorientierte Fallrekonstruktion“ nach Ingrid Miethe als ein modifiziertes Verfahren der biographischen Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal. Dieses Verfahren habe, so Wagner, gegenüber jenem zwei Nachteile: Die theoretische Fundierung in der Psychoanalyse bleibe implizit und für das Interpretationsverfahren spiele das jeweilige Forschungsthema zunächst keine Rolle, so dass regelmäßig Erfahrungen in der (frühen) Kindheit und die Familiengeschichte für die Fallstrukturgenesen verantwortlich gemacht würden. Wagner problematisiert diese Tendenz anhand eines eigenen Forschungsbeispiels: Die Konflikte mit dem Vater und seine NS-Vergangenheit mögen für dessen Tochter und deren Kinder biographisch relevant sein, könnten aber nicht gleichermaßen Relevanz für die Erklärung dauerhafter Erwerbslosigkeit der Tochter und ihrer Kinder beanspruchen. An dieser Stelle setze die theorieorientierte Fallrekonstruktion an, bei der unter Rückgriff auf vorliegende Theorien und Forschungsergebnisse in der Analyse biographischer Interviews diejenigen Sequenzen priorisiert würden, die aus einer theoretischen Perspektive relevant scheinen. Anschließend würden die zuvor herausgearbeiteten Aspekte der (biographischen) Fallstruktur fallübergreifend miteinander verglichen. In dem von Wagner diskutierten Forschungsbeispiel zeigt sich, dass weniger die NS-Vergangenheit des Vaters, sondern vielmehr Ausbildungswahl, Fami-

lienmodell und Wohnsituation relevante Faktoren für einen generationenübergreifenden ALG II-Bezug seien. Da die theorieorientierte Fallrekonstruktion einen geringeren Komplexitäts- und Detaillierungsgrad als die biographische Fallrekonstruktion aufweise, müsse jedoch, so Wagner, immer am konkreten Fall entschieden werden, welchem Verfahren der Vorzug zu geben sei.

Der vorliegende Sammelband eröffnet eine vom Vorstand der Kommission für qualitative Bildungs- und Biographieforschung herausgegebene Schriftenreihe, welche in Zukunft die Arbeit der Kommission in gebündelter Form dokumentieren soll. Neben der regelmäßigen Herausgabe von Sammelbänden, die sich thematisch an den Jahrestagungen der Kommission orientieren, ist die Reihe auch offen für Monographien, die im Kontext der Kommission entstehen. Der Vorstand der Kommission erhofft sich durch diese Bündelung eine bessere Sichtbarkeit der Arbeit der Kommission und der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft insgesamt.

Als Herausgebende danken wir den Autorinnen und Autoren dieses Bandes für die Beiträge. Bedanken möchten wir uns auch bei Franziska Piva, für ihre Geduld bei der Herstellung des druckfertigen Textes. Wir hoffen mit diesem Band den aktuellen Debatten über das Verhältnis von Theorie und Empirie in den Sozialwissenschaften, insbesondere in der Erziehungswissenschaft, weitere Impulse geben zu können.

Chemnitz, im August 2016

Robert Kreitz, Ingrid Miethe, Anja Tervooren

Literatur

- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kelle, Udo (1996): Die Bedeutung des theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R./Böttger, Andreas (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos, S. 23-47.
- Kelle, Udo (1997): *Empirisch begründete Theoriebildung*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Mey, Günter/Mruck, Katja (2007) (Hrsg.) Grounded theory reader. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Miethe, Ingrid (2012) Grounded Theory und Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, R. (Hrsg.) Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 149-171.

Rekonstruktion und Reflexion

Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung

Bettina Dausien

1 Anlass, Perspektive und Verortung – Einleitende Bemerkungen

Anlass für die folgenden Überlegungen sind zunächst zwei Beobachtungen:

- Erstens hat sich seit etlichen Jahren eine Spielart der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung etabliert, die sich dezidiert als *bildungstheoretisch* begreift und als eigene Forschungsrichtung in der Fachöffentlichkeit positioniert.
- Zweitens habe ich den Eindruck, dass diese Richtung sich in *ambivalenter Distanz* zu anderen Kontexten der Biographieforschung formiert, insbesondere zu Ansätzen, die nachfolgend als „sozialwissenschaftlich“ bezeichnet werden.

Nun sind derartige Typisierungen nicht unproblematisch, zumal die Biographieforschung in mehreren Disziplinen verankert ist und viele Forschende auch explizit interdisziplinär arbeiten. Meine Beobachtung gilt jedoch nicht primär dem Verhältnis der bildungstheoretischen Biographieforschung zu Traditionen in anderen Disziplinen, wie Soziologie, Geschichts- oder Literaturwissenschaft, sie betrifft vielmehr das Verhältnis zu sozialwissenschaftlich orientierten Forschungskontexten *innerhalb* der Erziehungswissenschaft: in der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Sozialisations- und Geschlechterforschung oder der Migrationspädagogik. Hier scheint mir eine Art Rezeptionssperre zu bestehen, d.h. die bildungstheoretische Richtung rezipiert kaum oder nur recht selektiv biographieanalytische Arbeiten aus anderen Feldern der Erziehungswissenschaft, scheint aber auch umgekehrt nur recht begrenzt wahrgenommen zu werden. Es stellt sich also die Frage, wie sich die bildungstheoretische Biographieforschung, die im innerdisziplinären Raum durch ihre Zuordnung zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine

signifikante, gleichwohl umstrittene Stellung einnimmt, zu anderen Ansätzen der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung verhält.

Dabei erscheint eine Gegenüberstellung nach dem Muster „bildungstheoretische *versus* sozialwissenschaftliche Biographieforschung“ jedoch wenig sinnvoll, schon deshalb nicht, weil damit zwei sehr ungleiche Positionen verglichen würden: hier eine relativ kleine, eng umrissene Forschungsrichtung, die Züge einer Schulbildung aufweist, dort ein breites und heterogenes Forschungsfeld mit Bezügen zu unterschiedlichen Disziplinen, Traditionen und „Schulen“. Außerdem drängen Dualismen zu Vereinfachungen und wirken daran mit, jene Abgrenzungen, die sie vermeintlich diagnostizieren, selbst zu errichten und zu verfestigen. Zweifellos sind derartige Fragen mit wissenschaftspolitischen Interessen verbunden. Dieser Aspekt wird am Ende des Beitrags kurz aufgegriffen. Die Positionierung(en) der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung werden mich eher auf einer inhaltlichen Ebene beschäftigen als auf einer fachpolitischen.

Damit soll nicht suggeriert werden, es gebe eine „rein“ inhaltliche, gleichsam neutrale Ebene der Betrachtung. Der Versuch, wissenschaftliche Ansätze in ein Verhältnis zu setzen, unterstellt einen exterritorialen Standpunkt, einen distanzierten, in gewisser Weise „überlegenen“ Ort. Pierre Bourdieu hat diesen mit Bezug auf eine Formulierung Virginia Woolfs verschiedentlich als den Standpunkt des „Generals“ bezeichnet. Dieser „steht oben, auf einem Hügel, er hat den Überblick, er sieht alles [...] er denkt sich Schlachten aus, er beschreibt den Klassenkampf und taucht natürlich nicht in Waterloo auf“ (Bourdieu 1992a: 43). Einen solchen Standpunkt könnte ich schon deshalb nicht einnehmen, weil ich als Biographieforscherin selbst Teil des beobachteten Feldes bin. Andererseits nehme ich deshalb nicht schon automatisch die Position des Fabrizio ein, der mitten im Kampfgetümmel „nichts sieht, nichts versteht, dem die Kugeln nur so um die Ohren fliegen“ (ebd.), wie Bourdieu schreibt, um das Verhältnis von Theorie bzw. Sozialphilosophie und empirischer Forschung zu diskutieren. Ich spreche im Folgenden, metaphorisch gesagt, aus einer Position der „teilnehmenden Beobachtung“, die in einer Art Hin- und Herwechseln zwischen generalisierendem Überblick und Erfahrungen aus einer – überwiegend interdisziplinären – Forschungspraxis zu Rekonstruktionen und Reflexionen befähigt.

Nach diesen Vorbemerkungen werde ich zunächst unterschiedliche Versuche der Ordnung des Feldes diskutieren und fragen, wie sich das Verhältnis zwischen bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung damit beschreiben lässt (2). Anschließend diskutiere ich aktuelle Positionierungen der bildungstheoretischen Biographieforschung (3) und formuliere Thesen zur „halbierten Rezeption“ sozialwissenschaftlicher Biographieforschung in der Bildungstheorie (4). Den Schluss bildet ein kurzes Resümee (5).

2 Rekonstruktionen: Drei Beschreibungsfolien zur Ordnung des Feldes und erste Verhältnisbestimmungen

Wissenschaftliche Felder können in sehr unterschiedlichen Formen beschrieben werden. Es erscheint deshalb sinnvoll, zunächst die Darstellungsfolien selbst zu untersuchen, die zur Ordnung des Feldes der Biographieforschung genutzt werden. Drei Formen sollen näher betrachtet werden: das Schlachtfeld, die Landkarte und die Geschichte.

„Schlachtfeld“

Die zitierte Denkfigur des „Oben“ und „Unten“ eines wissenschaftlichen Feldes, die Bourdieu in machtanalytischer Absicht konstruiert (vgl. Bourdieu 1992b), arbeitet mit der Metapher des *Kampfes*: Wissenschaft wird als *Schlachtfeld* modelliert, in dem symbolische Kämpfe ausgetragen werden, die keineswegs nur symbolische Ordnungen hervorbringen – etwa Anerkennung, Wissen, Wahrheit –, sondern auch materielle Strukturen – ungleich verteilte Ressourcen, Professuren, Forschungsmittel, Institutionen. Diese Metapher ist weit verbreitet und findet sich etwa in Begriffen wie „Frontstellung“, „Lager“ oder in der Rede von *paradigm wars* und *battle lines*, die in der Sozialforschung der 1980er und 1990er Jahre beispielsweise zur Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Methodologien genutzt wurden (vgl. Bryman 2008).

Die entscheidende Frage, die sich angesichts dualistischer Beschreibungslogiken dieser Art stellt, ist nicht, inwiefern die dargestellten Parteien oder Seiten angemessen erfasst, sondern welche Forschungsperspektiven und -praxen *ausgeblendet* werden und damit aus dem Status legitimer AkteurInnen im Feld *herausfallen*. Wer sind, um bei der Metapher zu bleiben, die zivilen Opfer, die GrenzgängerInnen zwischen den „Fronten“, die Partisanen, die nicht genannten Parteien der jeweils gemeinten *scientific community*?

Wenden wir diese Folie auf die aktuelle Biographieforschung an, so erscheint sie kaum passend. Es gibt keinen „Krieg“ zwischen verschiedenen „Lagern“ und auch keine Frontstellung etwa zwischen bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung. Wenn überhaupt, dann tauchen gelegentlich Neuauflagen der *paradigm wars* rund um die empirische Bildungsforschung auf, die jedoch eher forschungspolitisch geführt werden und bei denen die Spielarten der Biographieforschung vermutlich auf derselben „Seite“ stünden. Mit Blick auf das Feld sozialwissenschaftlicher Forschung insgesamt sieht es im Übrigen so aus, als seien Frontstellungen zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen schon seit Längerem über-

wunden und durch eine „friedliche Koexistenz“ oder gar Kooperations(an)gebote in Form von *mixed methods*-Ansätzen abgelöst worden.

Zoomen wir wieder etwas näher heran, so findet sich aber überraschenderweise eine Debatte *innerhalb der bildungstheoretischen* Biographieforschung, in der sehr wohl Elemente der Schlachtfeld-Metapher und des Lagerdenkens auftauchen. Ein kürzlich publizierter Artikel von Thorsten Fuchs (2013) liefert hierfür ein Beispiel. Der Autor präsentiert eine Ordnung des Feldes dezidiert anhand einer „Demarkationslinie“ (Fuchs 2013: 504, 508ff.), die er an bestimmten, dualistisch angelegten Problemstellungen festmacht: „Biographie vs. gelebtes Leben, Geschichte vs. soziale Wirklichkeit, Erzählung vs. Erfahrung“ (ebd.: 508). Diesen Antagonismen liegt, so Fuchs, ein „Kernproblem erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“ zugrunde: „das Problem nämlich, ob bzw. inwieweit es möglich ist, auf der Basis autobiographischer Erzählungen auf das gelebte Leben schließen zu können“ (ebd.: 504). Die Frage nach dem „Wirklichkeitsgehalt“ (oder genauer: nach der „Gewissheit über den Wirklichkeitszugriff“ (ebd.: 506) gerät hier zum zentralen Kriterium einer dualistischen Abgrenzung im Feld der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, das vom Autor als „ungemein breit aufgestellt“ (ebd.: 508) und in seiner Themen- und Methodenvielfalt als nahezu „erdrückend“ und „verwirrend“ bezeichnet wird (vgl. ebd.). Die zur Ordnung genutzte „Demarkationslinie“ illustriert er ausführlich am Beispiel zweier Autoren: Hans-Christoph Koller, der, vereinfacht gesagt, für die Position steht, Autobiographien seien Texte, die keinen Rückschluss auf „soziale Wirklichkeit“ zuließen, auf der anderen Seite Theodor Schulze, dem er, ebenfalls vereinfacht gesagt, die Position zuschreibt, vom Text auf „das Leben“ zu schließen. – An dieser Stelle will ich nicht genauer auf die inhaltlichen Argumente des Autors eingehen¹, sondern fragen, was mit diesem Modus der Konstruktion des Feldes *ausgeblendet* wird.

Aus meiner Sicht sind hier vor allem zwei Arten von Ausgrenzung bedenkenswert: zum einen das Ausblenden aller Möglichkeiten, das Feld *anders* zu ordnen, z.B. andere Probleme als relevant zu setzen und damit auch Forschungen als legitime Positionen im Feld sichtbar zu machen, die sich nicht an dem von Fuchs identifizierten „Kernproblem“ abarbeiten. Ein

1 Fuchs baut seine Argumentation stringent um die zu Beginn konstruierte „Demarkationslinie“ auf, d.h. er spitzt die beiden mit den Autoren Koller und Schulze identifizierten „Seiten“ derart zu, dass sie zu geradezu naiven Positionen im Hinblick auf das vermeintliche „Kernproblem“ geraten. Dies wird beiden Autoren nicht gerecht. Dass Fuchs Beispiele aus publizierten Studien der Biographieforschung anführen kann, in denen tatsächlich vereinfachende Deutungen unterlaufen und gleichsam „direkt“ von der Erzählung auf das „gelebte Leben“ geschlossen wird (Fuchs nennt hier u.a. die Studie von Nohl 2006, deren „Problematisierung“ noch nicht hinreichend diskutiert sei; vgl. Fuchs 2013: 509), sagt möglicherweise etwas über die Qualität der fraglichen Studien aus. Die erkenntnistheoretische „Demarkation“ jenes „Kernproblems“ der Biographieforschung wird durch solche Beispiele aus der Forschungspraxis jedoch nicht plausibler.

Beispiel wäre hier etwa die Frage nach dem Verhältnis von institutionellen Ordnungen (des Bildungssystems) und individuellen Biographien und Bildungsprozessen, die in der Sozialpädagogik, der Schul- und Hochschulforschung, der Erwachsenenbildung und der sogenannten „Übergangsforschung“ (vgl. z.B. Stauber/Pohl/Walther 2007) prominent verhandelt wird. Ein anderes Beispiel wäre die Frage nach der Relevanz gesellschaftlicher Differenz- und Machtstrukturen für die Subjektbildung und biographische Handlungsspielräume, wie sie z.B. in migrationswissenschaftlichen Forschungen (z.B. Rose, 2012, Schwendowius 2015) oder der Geschlechterforschung (z.B. Thon 2016) thematisiert wird.

Zweitens werden mit der Engführung auf die Frage „Text *oder* Leben“ bzw. „Geschichte *versus* soziale Wirklichkeit“ (Fuchs 2013: 508) all jene Positionen ignoriert, die theoretisch (und ggf. auch empirisch) gerade den *Zusammenhang* beider Perspektiven thematisieren. Die Frage nach der Referenzialität bzw. dem „Wirklichkeitsgehalt“ biographischer Erzählungen wird in der Sozialwissenschaft seit Langem diskutiert und hat diverse Konzepte ihrer Bearbeitung hervorgebracht. Mit Blick auf den aktuellen Stand der Debatte lässt sich keines davon im Bild der Demarkationslinie unterbringen.² Und dies trifft bemerkenswerterweise auch auf die als Prototypen zitierten Positionen zu. Theodor Schulze etwa hat sich in seinen Beiträgen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung immer für die wechselseitige Strukturierung von „Text“ *und* „Leben“, „Lebensgeschichte“ *und* „Lebenslauf“ interessiert. Er ist mit seinen Arbeiten immer wieder darum bemüht, die Spannungsfelder *zwischen* den von Fuchs markierten Oppositionen auszuloten und als Interpretationsraum zu nutzen. Mit seiner starken Ausgangsthese entgeht Fuchs sowohl die Perspektive als auch die Pointe des Beschreibungsversuchs, den Schulze für die Biographieforschung vorgelegt hat (s.u.). Doch auch unabhängig von Fuchs' Argumenten erscheint das Modell der Frontlinie allgemein ungeeignet. Es „verpasst“ gewissermaßen den Anschluss an theoretische und methodologische Diskurse der Biographieforschung, die eben jene Vermittlung zwischen den subjektiven Re-Konstruktionen biographischer Erfahrungen und den gesellschaftlichen Bedingungen und Prozessen der Strukturierung von Biographien zum Gegenstand haben. Sie könnten für die in der bildungstheoretischen Biographieforschung geführten Diskussionen z.B. zum Verhältnis von „Selbst und Welt“ (s.u.) unmittelbar bedeutsam sein.

- 2 Dies gilt im Übrigen auch für die immer wieder aufgewärmte Auseinandersetzung um die sog. „Homologiethe“ Fritz Schützes. Auch wenn sie gerne als Beleg für die von Fuchs gezeichnete Problemstellung genutzt wurde und wird, so gehen die Argumente doch häufig an der Sache vorbei. Bei Schütze geht es nicht um die Annahme, die Erzählung lasse direkt auf das „reale“ oder „gelebte Leben“ rückschließen, sondern um die – durchaus auch umstrittene, aber erkenntnistheoretisch ganz anders gelagerte – These, dass die *Struktur* der Erzählung und die *Struktur* der Erfahrung homolog seien (vgl. Schütze 1984).

„Landkarte“

Ein alternatives Modell wird durch die Metapher der „Landschaft“ bzw. der „Landkarte“ gestiftet, das beispielsweise Theodor Schulze (1996, 1999, 2006) verschiedentlich genutzt hat, um das Feld der Biographieforschung zu beschreiben. Diese Metapher ist offener und erlaubt weniger strenge, nicht-dualistische Ordnungskriterien, auch intuitive, noch nicht vollständig systematisierte Zuordnungen. Sie erlaubt es, unterschiedlich miteinander verbundene oder unverbundene, benachbarte, entfernte und auch konträre Positionen zu markieren. Es geht nicht um Fronten, sondern um Orte, Linien, weiße Flecken – und auch um Grenzen, die jedoch zugleich verbinden und mehr oder weniger durchlässig sein können.

Außerdem macht das Modell der Landkarte, anders als die Kriegsmetapher, die Konstruktivität der Beschreibung selbst transparent. Es legt nahe, dass sich das Gesehene je nach Betrachtungsperspektive verändert. Schulze führt dies in einem Handbuchartikel³ anhand von drei „kartographischen“ Perspektiven vor: einer Skizze des *Gegenstandes* (vgl. 1999: 37ff.), einer Skizze der wissenschaftlichen *Disziplinen* und ihrer Forschungsinteressen (vgl. 1999: 40ff.) und schließlich einer Art *Spezialkarte* für die *erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, in der interne fachliche Differenzierungen sowie externe Anschlussstellen vermerkt sind (vgl. 1999: 42ff.). Dabei wird die Vielfalt biographischer Forschungsansätze in der Bildungs- und Sozialwissenschaft sichtbar, aber auch die Arbeit mit unterschiedlichen Materialien und Methoden.

Der immanente Sinn von Landkarten ist nicht Kampf um Positionen, sondern Orientierung. Ihr Orientierungscharakter ist allerdings relativ und flüchtig. Die gewählten Markierungen sind standortabhängig, sie können nicht für alles und nicht von jedem in jeder Situation genutzt werden, zudem ändern sich die Landschaften und mit ihnen die Repräsentationsverhältnisse auf eine oft erst nachträglich erkennbare Weise. Karten verlieren ihren aktuellen Orientierungswert und werden zu Dokumenten vergangener Rekonstruktionsversuche.⁴

3 Diese Darstellung geht auf einen Beitrag zu dem Sammelband *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (hrsg. von Krüger und Marotzki, im Folgenden zitiert nach der 2. Auflage 1996) zurück, der auch die Basis für das 1999 erschienene Handbuch (Krüger/Marotzki 1999) bildet.

4 Schulze selbst kommentiert in seiner Publikation von 1999 den Wiederabdruck der Skizzen aus früheren Publikationen mit dem Hinweis, dass angesichts der aktuellen Forschungslandschaft einige Veränderungen vorzunehmen seien. Dass er keine Aktualisierung vollzogen hat, sondern die Skizzen gleichsam als historische Dokumente einer Theorieentwicklung „im Fluß“ (Schulze 1999: 37) behandelt, macht noch einmal die Relativität und Unabschließbarkeit des Ordnungsversuchs deutlich. In der zweiten überarbeiteten und aktualisierten Auflage des Handbuchs (Krüger/Marotzki 2006) hat er sie dann weitgehend umgeschrieben.

Auch hier stellt sich die Frage, was in der Karte verzeichnet ist und was nicht. Interessant ist zunächst, welche Begriffe und Grenzmarkierungen in welchem historisch-gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext relevant (gemacht) werden. Schulze (1999) schlug seinerzeit u.a. die Differenzierung von „Leben“ und „Text“ sowie von „Lebensgeschichte“ und „Lebenslauf“ vor. Trotz der oberflächlichen Ähnlichkeit legt er seine Beschreibung jedoch grundlegend anders an als Fuchs.

Die Begriffe in Schulzes „Landkarte“ markieren kein „Kernproblem“, sondern eine Reihe von Problemstellungen, die an unterschiedlichen „Orten“ im Feld verhandelt werden. Sie werden auch nicht zur Demarkation genutzt, sondern bezeichnen Spannungsfelder zwischen aufeinander bezogenen Kategorien. Das Konzept „Biographie“ meint *beides*: gelebtes Leben *und* die Erzählung darüber⁵, die reflexive Sinnkonstruktion einer/meiner Lebensgeschichte *und* die gesellschaftlich strukturierte Laufbahn im sozialen Raum. Die im biographischen Material zu rekonstruierende Dialektik des besonderen Allgemeinen und des Allgemeinen im Besonderen (Schulze 1997a) konfiguriert sich in diesen Spannungsfeldern. Schulzes Ausführungen zur Interpretation autobiographischer Texte sind deshalb weniger als normative Regeln oder gar feste methodische Schritte zu lesen denn als Beschreibungen einer flexiblen hermeneutischen Praxis, die sich jener Perspektiven bewusst ist und sie immer wieder neu ein- und ausblendet und – um noch einmal die Metapher der Landschaft aufzugreifen – immer wieder neue Richtungen einschlägt.

Die Herausforderung, diese Dialektik theoretisch-methodologisch zu denken und für die Forschungspraxis fruchtbar zu machen, wird in verschiedenen Disziplinen bearbeitet. Für die sozialwissenschaftliche Biographieforschung ist sie geradezu konstitutiv: Der Begriff der Biographie referiert hier auf das *Verhältnis zwischen* dem Individuellen und dem Gesellschaftlichen, dem je Besonderen einer Erfahrung oder einer ganzen Lebensgeschichte *und* den darin enthaltenen allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen sowie den kollektiven Erfahrungen und Diskursen (vgl. bereits Fischer/Kohli 1987; Alheit/Dausien 2009). In der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung liegen verschiedene theoretisch und methodologisch elaborierte Ansätze vor, die in der Forschungspraxis mehr oder weniger systematisch umgesetzt werden. Würde man sie in eine „Karte“ für die aktuelle Landschaft der Biographieforschung einzeichnen, so kämen vor allem *Relationen* und *Relationierungen* zum Vorschein, die in aktuellen Debatten um das Verhältnis zwischen Text und „außertextlicher Wirklichkeit“, zwischen Diskurs und

5 Mit diesem unauflöslichen Wechselverhältnis haben sich besonders Paul Ricoeur (1991) und Jerome Bruner (2004[1987], 1991) befasst. Bruner schreibt von einem zweiseitigen Verhältnis. Seine Hypothese lautet, „that the mimesis between life so-called and narrative is a two-way affair: that is to say, just as art imitates life in Aristotle's sense, so, in Oscar Wilde's, life imitates art. Narrative imitates life, life imitates narrative.“ (Bruner 2004: 692)

Praxis oder auch zwischen Perspektiven der Biographieforschung und anderen theoretischen und methodologischen Zugängen (vgl. Völter u.a. 2009) verhandelt werden.

Aufschlussreich ist schließlich auch im kartographischen Modell die Frage, welche Differenzierungen *nicht* markiert werden. Nehmen wir noch einmal Schulzes Skizzen aus den 1990er Jahren als Beispiel, so fällt auf, dass die Differenz von Theorie und empirischer Forschung hier *keine* prominente Rolle spielt⁶ – nicht als Gegensatz, aber auch nicht als expliziertes methodologisches Konzept ihrer Verknüpfung. Damit bleibt Schulze – allerdings weitgehend implizit – der Geschichte der Biographieforschung verbunden, in der diese Differenz kaum systematisch für Abgrenzungen genutzt wurde. Im Gegenteil: In der hermeneutischen Tradition der Pädagogik wie in der Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung war mit der Arbeit an auto/biographischem Material von Anfang an die Idee verknüpft, eine enge Verschränkung zwischen dem empirischen Phänomen („Text“ oder „Fall“) und seiner theoretischen Reflexion zu entwickeln, d.h. Theorien in der Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlicher Erfahrung zu bilden (für die Pädagogik vgl. z.B. Herrmann 1991; für die Soziologie vgl. z.B. Fischer/Kohli 1987).

Fragen wir schließlich, wie das Verhältnis von pädagogischer⁷ und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung in Schulzes Karten repräsentiert ist, so sehen wir hier erneut eine systematische Bezogenheit, aber auch Grenzziehungen: Während die einen die gesellschaftliche „Außenseite“ („Gesellschaft“) fokussieren, stellen die anderen die „Innenseite“ der Subjektbildung ins Zentrum ihres Interesses. Zwar sind – so zumindest das theoretische Postulat – „Innen“ und „Außen“ aufeinander verwiesen und nicht zu trennen, doch hat das in der europäischen Philosophie eingespurte Denkschema einen starken Hang zur Dichotomie und befördert weitere Trennungen (Selbst/Welt, Individuum/Gesellschaft, Psychologie/Soziologie usw.). Konzepte, die sich um eine Theoretisierung des Zusammenhangs bemühen, die z.B. in der Idee einer „Innenwelt der Außenwelt“ aufscheint (vgl. dazu Alheit/Dausien 2000), werden auch in diesem Darstellungsformat eher unsichtbar.

Die Herausforderung, die postulierte Wechselseitigkeit zu rekonstruieren und zu theoretisieren, stellt sich nicht zuletzt in der Arbeit am empirischen Material, gewissermaßen „am Fall“. Über die Frage, wie dies methodologisch und forschungspraktisch realisiert wird, gibt Schulzes Kartographie keine Auskunft. Zu diesem Punkt gibt es in späteren Texten des Autors Beschreibungen und Systematisierungen seiner eigenen Forschungspraxis, die sich an

6 Wie im folgenden Abschnitt gezeigt, spielt die Theorie-Empirie-Differenz für das Selbstverständnis der bildungstheoretischen Biographieforschung eine zentrale Rolle.

7 Eine bildungstheoretische Biographieforschung im heutigen Sinn findet sich in Schulzes Landkarten noch nicht.

den Prinzipien der klassischen Hermeneutik orientieren (z.B. Schulze 1997b). Die in der Soziologie entwickelten Ansätze rekonstruktiver Methodologien greift er dabei kaum auf.

„Geschichte“

Ein drittes Modell zur Darstellung von Forschungsrichtungen ist die Rekonstruktion ihrer *historischen Genese*. Um dieses Modell zu verdeutlichen, mögen einige Andeutungen genügen.⁸ Eine narrative Darstellung der Biographieforschung würde typischerweise damit beginnen, einen „Ursprungskontext“ zu erinnern, und daraus weitere Entwicklungsstränge nachzeichnen. Diese Form findet sich ebenfalls bei Schulze, der zu Beginn seiner Überblicksbeiträge jeweils auf die Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung rekurriert, die er mit Schritten der *Institutionalisierung* beginnen lässt: mit der Gründung einer Arbeitsgruppe⁹ auf dem DGfE-Kongress 1978 (vgl. Schulze 1996) oder mit der formalen Gründung einer *AG Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* in der DGfE auf dem Kongress 1994 (vgl. Schulze 1999).

Auch die Selbstpräsentationen der bildungstheoretischen Richtung erzählen eine Gründungsgeschichte, die jedoch weniger an institutionellen Momenten orientiert ist als an *Personen*. Zur Genealogie gehören die Namen von Gründungsvätern¹⁰ ebenso wie die Nennung akademischer Söhne und Töchter¹¹, die für eine erfolgreiche Traditionsbildung stehen und im internen Diskurs vielfach wiederholt werden (vgl. z.B. Fuchs 2011; Koller/Wulftange 2014a).

Gründungsgeschichten lassen sich aber auch in längerer historischer Perspektive erzählen und in gesellschaftlichen Kontexten verankern – ein Muster, das auch zur Beschreibung der Genese biographischen Denkens in der Erziehungswissenschaft und der Sozialwissenschaft verschiedentlich herangezogen wird (z.B. Herrmann 1987, 1991; Alheit/Dausien 2009; Dau-

8 Ein Problem dieses Darstellungsformats ist, dass Erzählen einer eigenen Gestaltungslogik folgt, die Zeit braucht und nicht beliebig abgekürzt werden kann.

9 Aus dieser Arbeitsgruppe ist der erste wichtige Sammelband zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung hervorgegangen (Baacke/Schulze 1979).

10 Genannt werden in der Regel Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki als „Väter“ sowie Hans-Christoph Koller als weiterer Protagonist der ersten Stunde.

11 Genannt werden in der Regel Heide von Felden, Arndt-Michael Nohl, Florian von Rosenberg, Thorsten Fuchs und Nadine Rose. Die hier nachgezeichnete „Generationslage“ entspricht natürlich nicht der biographischen Position der jeweiligen WissenschaftlerInnen, sondern ihrer Positionierung in der Erzählung über die bildungstheoretische Biographieforschung. Heide von Felden gehört zweifellos in dieselbe WissenschaftlerInnengeneration wie Hans-Christoph Koller, nimmt aber in der „Familiengeschichte“ dieser Richtung eine andere Position ein als er – und auch eine andere als die einer „Tochter“; man könnte sie vielleicht treffender als die einer „Cousine“ bezeichnen.

sien/Hanses 2016): Die Anfänge pädagogischer Biographieforschung werden in dieser Erzählung in der Regel am Ende des 18. Jahrhunderts verortet, sie gehen mit der Entdeckung des bürgerlichen Subjekts, mit seiner Pädagogisierung und der Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft einher. Der Beginn der soziologischen Biographieforschung wird etwa hundert Jahre später angesiedelt; er ist eingebettet in die Bestrebungen der zeitgenössischen Sozialwissenschaften, den rasanten Wandel gesellschaftlicher Ordnung, der sich im Zuge von Industrialisierung, Migration und Urbanisierung gewissermaßen vor den Augen der Wissenschaft abspielt, theoretisch und auch empirisch zu erfassen.¹² Ein weiteres Datum in der Geschichte der Biographieforschung ist die systematische Wiederentdeckung biographischer Denk- und Forschungsansätze in den 1970er Jahren. Auch diese kann historisch und gesellschaftspolitisch kontextualisiert werden: Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Um- und Aufbruchprozesse bilden sich nicht nur neue soziale Bewegungen, sondern auch neue wissenschaftliche Perspektiven, wie man am Beispiel der Frauen- und Geschlechterforschung zeigen könnte, die zu den Feldern gehört, in denen biographische Ansätze (wieder) bedeutsam wurden (vgl. Dausien 2001, 2006).

In dieser Phase der Wiederentdeckung gab es vielfältige Verschränkungen zwischen erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Biographieforschung. Hinweise darauf finden sich z.B. auch im Vorwort der ersten Auflage des Buches „Aus Geschichten lernen“, in dem Dieter Baacke und Theodor Schulze sich auf zeitgenössische gesellschaftstheoretische Analysen zu Bildung beziehen. Mit der Wiedererinnerung an die biographische Perspektive in der Pädagogik wollten die Herausgeber nicht *gegen* soziologische Analysen argumentieren, sondern diese mit dem Insistieren auf dem „subjektiven Faktor“ kritisch erweitern und gewissermaßen „korrigieren“. Es ging um eine Verbindung zwischen pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Dieses Programm verfolgten neben der Gruppe um Marotzki und Kokemohr auch Peter Alheit und Fritz Schütze zumindest mit Teilen ihrer Forschungsarbeiten. Alheit hat die Biographieforschung in der Jugend- und Erwachsenenbildung wesentlich angeregt, Schütze in der Sozialpädagogik. In dieser Linie stehen bis heute viele Arbeiten der Biographieforschung, die auf einem Verständnis von Erziehungswissenschaft *als Sozialwissenschaft* basieren.

Auch die narrative Beschreibungsfolie hat Grenzen. Erzählungen konstruieren Zugehörigkeit und Identität, Kontinuitäten und Linien, die immer auch mit Ausblendungen verbunden sind. Wer oder was gehört zu einer Tradition, wer oder was nicht? Insbesondere die an Personen und Institutionen orientierten Genealogien neigen zu Mythenbildung, produzieren Ausschlüsse und

12 Die Tradition der *Chicago School* ist dabei ein methodisch und theoretisch bedeutsamer Kontext, aber keineswegs der einzige (zu den Traditionslinien biographischer Forschung in unterschiedlichen Disziplinen vgl. die umfangreiche Arbeit von Paul 1979).

Hermetisierungseffekte. Aber die historische Rekonstruktion der Geschichte(n) wissenschaftlicher Traditionen kann auch zu einer kritischen Reflexion genutzt werden – dann nämlich, wenn sie nicht als Institutionengeschichte oder Genealogie „großer Männer“ betrieben wird, sondern wenn sie in ihrer Verflechtung in gesellschaftliche Diskurse und Strukturen, aber auch in ihrer historischen Zufälligkeit und Widersprüchlichkeit rekonstruiert wird.¹³

Was zeigen nun die verschiedenen Beschreibungsversuche der Biographieforschung im Hinblick auf das Verhältnis zwischen bildungstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen? Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die im Modell des Schlachtfeldes gezogene „Demarkationslinie“ zwar möglicherweise einzelne Diskussionen abzubilden vermag, aber insgesamt wenig dazu beiträgt, die vielfältigen Relationierungen zwischen unterschiedlichen Ansätzen der Biographieforschung zu verstehen; zudem blendet sie große Teile des Diskurses aus. Mit dem Modell der Landkarte können solche Relationierungen beschrieben werden, allerdings sind fortlaufende Überarbeitungen der Koordinaten und der eingezeichneten Phänomene erforderlich. Wie die bildungstheoretische Biographieforschung in einer solchen Karte zu verorten wäre, hängt vom Blickwinkel ab. Einseitige Positionierungen bleiben hier gewiss unbefriedigend, gleich ob sie aus der Selbstbeschreibung heraus oder aus einer Außenperspektive formuliert werden. Die narrative Darstellungsweise ermöglicht eine historisch-gesellschaftliche Kontextualisierung sowie Fort- und Umschreibungen von wissenschaftlichen Entwicklungen, sofern sie in kritischer Absicht erfolgt und nicht zur Traditionsbildung gerät. Um letzteres zu verhindern, sind vielstimmige Erzählungen und wissenschaftliche Diskurse vonnöten, wie sie auf der Tagung stattgefunden haben, die dieser Publikation zugrunde liegt.

Alle drei Darstellungsfolien müssen sich schließlich an einer Forderung messen, die Bourdieu mit der Analyse des wissenschaftlichen Feldes verbindet, die aber in der unreflektierten Übernahme seiner Feldmetapher häufig unter den Tisch fällt: dass nämlich die Analyse der wissenschaftlichen Positionen im Hinblick auf ihre Verortung im gesellschaftlichen Raum zu reflektieren ist. „Die wissenschaftliche Analyse muss [...] diese zwei Beziehungskomplexe zusammenbringen: den Raum der Werke und Diskurse im Sinne unterschiedlicher Stellungnahmen – und den Raum der Positionen derjenigen, die jene schaffen.“ (Bourdieu 1992b: 17) Anders gesagt: Die in den Beschreibungsfolien verwendeten Begriffe und Unterscheidungen sind keine freien Kreationen des wissenschaftlichen Diskurses, sie haben auch einen gesellschaftlichen Ort.

13 Mit dieser Perspektive müsste etwa die Verknüpfung zwischen der jüngeren Biographieforschung und dem Individualisierungsdiskurs sowie mit neoliberalen Denkweisen und Praktiken des Zugriffs auf biographisches Wissen analysiert werden (vgl. dazu Dausien 2013; Dausien/Hanses 2017).

3 Positionierungen und normative Verstrickungen (in) der bildungstheoretischen Biographieforschung

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zu den Möglichkeiten, das Feld der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu beschreiben, soll nun die eingangs formulierte Frage wieder aufgenommen werden, wie sich die bildungstheoretische Biographieforschung zu anderen, hier als sozialwissenschaftlich bezeichneten Ansätzen verhält. Dazu soll die bildungstheoretische Richtung zunächst anhand von Selbstbeschreibungen befragt werden, ehe ich eine „Außensicht“ zur Diskussion stelle.

Das Grundverständnis der bildungstheoretischen Biographieforschung besteht darin, *theoretische* Konzepte, die eng mit der bildungsphilosophischen Tradition des Bildungsbegriffs verbunden sind, mit *empirischen* Forschungsansätzen zu verknüpfen. Dieses Programm wird nur verständlich angesichts spezifischer Entwicklungen der Disziplin im deutschsprachigen Kontext, konkret angesichts des zunehmenden Drucks auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft, sich in einer immer stärker auf empirische Forschung setzenden Wissenschaftslandschaft neu zu positionieren. Erscheint die positivistisch ausgerichtete empirische Bildungsforschung kaum mit bildungstheoretischem Denken vereinbar, so kann, wie Winfried Marotzki (1996) argumentiert, das Konzept der *Biographie* die Funktion einer „vermittelnden Kategorie“ einnehmen. In der Biographieforschung sehen Marotzki und andere einen Ansatz, der geeignet erscheint, um Bildungsprozesse empirisch-konkret fassbar zu machen und damit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gewissermaßen eine adäquate empirische Forschung zu liefern.¹⁴ Die Hoffnung richtet sich vor allem darauf, solcher Prozesse empirisch habhaft zu werden, die theoretisch als *Bildung* betrachtet werden – und zwar auf eine andere, angemessenere Weise, als es die empirische Bildungsforschung vorführt. Sie gründet sich auf zwei Momente der Übereinstimmung (vgl. Koller/Wulfange 2014a: 8): Biographieforschung ist dem interpretativen Paradigma verpflichtet und zielt auf die Rekonstruktion von Sinn; sie ist damit der Idee von *Bildung als Sinngestalt* affin. Zudem werden Bildungsprozesse theoretisch als ausgedehnte *Zeitgestalten* gedacht, sie spielen sich im Zeithorizont der Biographie ab.

In der Begründung dieses Programms werden methodische Anleihen bei der soziologischen Biographieforschung gemacht. Insbesondere das von Fritz Schütze (1976, 1977) entwickelte Verfahren des narrativen Interviews scheint vielversprechendes Material für bildungstheoretisch interessierte Interpretationen zu liefern. Es wird in etlichen empirischen Studien genutzt,

14 Die Genealogie dieses Programms soll hier nicht noch einmal rekapituliert werden (vgl. dazu die Einleitung in den Sammelband von Koller und Wulfange 2014a).

die das Fundament der bildungstheoretischen Richtung bilden (vgl. Koller/Wulfange 2014a: 8). Neben den Arbeiten Winfried Marotzkis, der in den 1980er und 1990er Jahren auch als Person eine „vermittelnde“ Rolle zwischen pädagogischer und soziologischer Biographieforschung spielt, entfalten auch die linguistisch ausgerichteten Arbeiten Rainer Kokemohrs – hoch anschlussfähig an Schützes Arbeiten und das narrative Material – einen nicht unbeträchtlichen Einfluss auf die entstehende bildungstheoretische Richtung.

Der *aktuelle* Stand der bildungstheoretischen Biographieforschung kann anhand eines kürzlich von Hans-Christoph Koller und Gereon Wulfange (2014b) herausgegebenen Sammelbandes charakterisiert werden, in dem alle wichtigen VertreterInnen der Richtung zu Wort kommen. Der Band ist so angelegt, dass die AutorInnen denselben „Fall“, das Transkript eines biographischen Interviews mit einem jungen Mann mit türkischem Migrationshintergrund, interpretieren und dabei ihre jeweiligen Akzentsetzungen und Forschungsweisen gewissermaßen *in actu* vorführen. Ausgangspunkt des Bandes war „eine Reihe grundsätzlicher Anfragen und kritischer Einwände“ (Koller/Wulfange 2014a: 8f.; auch Koller 2016), die an die bildungstheoretische Biographieforschung herangetragen und nun diskutiert wurden. Die Anfragen stammen aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und aus den eigenen Reihen (vgl. Koller/Wulfange 2014a: 9), d.h. es handelt sich primär um eine *Selbstverständigung*. Somit erscheint es legitim, die Beiträge des Bandes hier zu einer Positionsbestimmung heranzuziehen.

Die Anfragen betreffen drei Punkte¹⁵: erstens, den insbesondere von Lothar Wigger vorgetragenen Vorwurf der Fokussierung auf die Rekonstruktion von *Selbstverhältnissen* und die damit einhergehende „Weltvergessenheit“ in den bildungstheoretisch interessierten Biographieanalysen, womit dann die zentrale Idee von Bildung als „Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (vgl. Marotzki 1990) nur halbherzig eingelöst werde; zweitens, die Kritik an der einseitig gerichteten Theorie-Empirie-Verknüpfung, bei der das empirische Material den bildungstheoretischen Prämissen untergeordnet und lediglich zur Illustration genutzt werde; drittens, das Problem der Normativität des Bildungsbegriffs und die Frage, inwiefern es möglich oder auch sinnvoll ist, sich in empirischen Analysen „auf einen rein deskriptiven Begriff von Bildung(sprozessen) zu beschränken“ (Koller/Wulfange 2014a: 9).

Die im Band versammelten Beiträge gehen diesen Fragen nach und entwickeln in der Arbeit am empirischen Material unterschiedliche Antworten. Die AutorInnen wählen dafür bildungstheoretische Perspektiven sowie ergänzende Theoriekonzepte im Anschluss an diverse philosophische und soziologische Ansätze (von Hegel bis Butler, von Elias und Bourdieu bis zu

15 Ich verzichte hier aus Platzgründen darauf, die Kritiken in ihrer jeweiligen Eigenlogik und Geschichte zu beschreiben (vgl. dazu die Zusammenfassung von Koller und Wulfange 2014a; auch Koller 2016), und beziehe mich nur auf die im Sammelband publizierten Beiträge.

aktuellen rassismuskritischen Analysen). In der Arbeit am Material nutzen einige AutorInnen mehr oder weniger intensiv methodische Konzepte der interpretativen Sozialforschung (Schütze, Oevermann, Rosenthal, Strauss), andere arbeiten im klassisch-hermeneutischen Stil oder beziehen sich auf Schulzes Interpretationshinweise. Insgesamt dokumentiert der Band die Vielfalt und ein hohes Anregungspotenzial bildungstheoretischer Zugänge.

Dennoch erscheint die publizierte Debatte, zumindest von außen betrachtet, erstaunlich eng geführt: Die Beiträge kreisen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, um die in der bildungstheoretischen Biographieforschung immer wieder zentral gesetzte Frage, ob bzw. inwiefern sich die in der biographischen Erzählung dokumentierten Sinnkonstruktionen als „Bildung“ qualifizieren lassen oder nicht (bzw. „nur“ als Lernprozess). Dies scheint der von fast¹⁶ allen AutorInnen geteilte „eigentliche“ Leitfaden der Debatte zu sein.

Zugleich wird deutlich, dass das diagnostizierende Interesse weniger biographietheoretischen als bildungstheoretischen Kategorien gilt. Es geht, vereinfacht gesagt, um die Frage, ob der Begriff „Bildung“ für bestimmte – und durch die theoretische Brille bereits gelenkte und gefilterte – Phänomene im Interviewmaterial gerechtfertigt ist, oder noch deutlicher: „inwiefern der in der Erzählung [...] artikuliert Prozess den Namen Bildung *verdient*“ (Koller/Wulfange 2014a: 10; Hervorh. BD). „Bildung“ wird dabei in der Tradition der Schule als grundlegende „Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses“¹⁷ verstanden, als „qualitativer Sprung“, in dem „Neues“ entsteht (vgl. ebd.). An diesem Kriterium arbeiten sich die meisten Beiträge des Bandes in der einen oder anderen Weise mit Blick auf die oben gestellten Fragen ab und gelangen zu durchaus variierenden Antworten.

Dass der so eingerichtete diagnostische Blick des Ansatzes mit einem hohen Maß an *Normativität* verbunden ist, wird selbstkritisch diskutiert (s.o.). Fuchs schreibt dazu:

„Keineswegs erfolgt in den einschlägigen Arbeiten der bildungstheoretischen Biographieforschung eine schlichte Beschreibung von Bildungsprozessen, die vorurteilsfrei, gleichsam im Duktus der ‚epoché‘, auf Phänomene blickt. Vielmehr werden zur Identifikation von Bildungsprozessen folgenschwere Vorannahmen getroffen, mit denen etwas überhaupt als etwas, nämlich als eine ‚bildungswirksame‘ Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, in den Blick gerät und mit einer bestimmten ‚Wertigkeit‘ belegt werden kann. Der bildungstheoretisch interessierte Blick wird dabei auf spezielle Figuren begrenzt und lenkt die Aufmerksamkeit auf biographische Konstellationen bestimmter ‚Dignität‘“ (Fuchs 2014: 132).

16 Die einzige Autorin im Band, die explizit mit dieser Selbstverständlichkeit bricht und die Verortung der bildungstheoretischen Perspektive selbst hinterfragt, ist Anke Wischmann (2014). Eine Antwort dieser am Schluss ihres Beitrags formulierten Frage bleibt sie allerdings schuldig.

17 Diese These hat Winfried Marotzki (1990) in seiner Habilitationsschrift grundlegend entwickelt.

Diese Normativität findet sich auch in nahezu allen Beiträgen des Bandes, implizit oder bewusst gesetzt. Für LeserInnen, die mit dem Diskurs nicht vertraut sind, seien einige Beispiele angeführt: *Thorsten Fuchs* diagnostiziert in seiner Interpretation des Falles zwar ein ausgeprägtes Leistungsstreben und einen biographischen Entwurf (sozialer Aufstieg durch Bildung), vermisst aber bei dem Erzähler eine selbstkritische Reflexion und „problematisierende [...] Betrachtung“ (Fuchs 2014: 146) der eigenen Selbst- und Weltansicht, weshalb er zu einem negativen Befund gelangt. Gemessen an den bildungsphilosophisch begründeten Kategorien „Selbstbestimmung“ und „kritische Reflektiertheit“ (ebd.) können seiner Ansicht nach die in der Erzählung beobachteten Transformationsprozesse nicht als Bildung bezeichnet werden (vgl. ebd.: 145f.). *Florian von Rosenberg* (2014) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Als Maßstab dient ihm das Kriterium, dass keine „Reinterpretation der eigenen Selbst- und Weltverhältnisse“ (ebd.: 167) bzw. der „eigenen Geschichte“ (ebd.: 169) stattgefunden habe. Somit handle es sich zwar um Lernprozesse, aber eben nicht um „Bildung“. *Heide von Felden* (2014) führt in ihrer Interpretation ein – theoretisch nicht näher expliziertes – Kriterium an, das man als „Realitätsangemessenheit der autobiographischen Perspektive des Erzählers“ bezeichnen könnte. An verschiedenen Interviewpassagen möchte die Autorin „Zweifel anmelden, ob diese Darstellung nicht eher ‚aufgesetzt‘ oder realitätsverkennend ist“ (ebd.: 116). Ihr erscheint es „fraglich“, ob der Erzähler „das Ziel, Differenzerfahrungen verarbeiten zu können, erreicht hat“ (ebd.: 117). Sie identifiziert im Transkript deshalb „lediglich erste Schritte eines Bildungsprozesses“ (ebd.: 122). Zwar zeigten sich „Hinweise auf die Gangstruktur von Bildungsprozessen [...] im Sinne der Konfrontation und Irritation mit einer neuen Lebenswelt, die vom Biographieträger bislang aber nicht durchschaut und verarbeitet ist“ (ebd.).

Die Beispiele illustrieren nicht allein das stark fokussierte Interesse, einen *bestimmten* Bildungsbegriff am empirischen Material aufzufinden, sie dokumentieren zugleich die erstaunliche Selbstverständlichkeit, mit der die AutorInnen eine diagnostische und stark wertende Perspektive an das Material herantragen. Hier wird von einer „hohen Warte aus“ gesprochen; die von Bourdieu diskutierte Trennung „oben/unten“ wird geradezu wörtlich¹⁸ inszeniert. In fachlich weiter entfernten Kontexten, vor allem in der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, dürfte diese analytische Haltung nicht nur auf Kritik, sondern geradezu auf Unverständnis treffen. Sie wird auch im Kreis der bildungstheoretischen Biographieforschung keineswegs geteilt (vgl. besonders Müller 2014, auch Koller 2014).

Trotz ihres Bemühens um selbstkritische Reflexion, die den Band motiviert, scheint die bildungstheoretische Biographieforschung mit ihrer zentra-

18 So heißt es bei Fuchs, „dass man die ‚identifizierte‘ Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses *nicht allzu hoch aufhängen* und alles Folgende als einen [...] Bildungsprozess betrachten sollte“ (Fuchs 2014: 146; Hervorh. BD).

len „bildungsdiagnostischen“ Orientierung offensichtlich unvermeidbar in die normativen Implikationen eines idealen Bildungsbegriffs verstrickt zu sein. Einige Beiträge entkommen diesem Zirkel zumindest partiell, indem sie andere Fragen – etwa nach den rassistischen Diskursen und Fremdheitszuschreibungen, in welche die Geschichte des Protagonisten eingebunden ist – in den Mittelpunkt stellen (Rose, Wischman und Zölch) oder indem sie Bildung nicht als qualitativen Sprung, sondern eher als kontinuierlichen und mehrgleisigen Prozess rekonstruieren (Koller, Müller und Wigger). Die Fragen, woher die Kriterien des „Maßnehmens“ ihre Legitimation beziehen – aus der rein deskriptiven Anwendung des Transformationsmodells lassen sie sich, wie die Beiträge zeigen, ja gerade nicht ableiten – und wie sie im gesellschaftlichen Raum verortet sind, werden in dem Band jedoch nicht gestellt.

Ohne an dieser Stelle die Beiträge einzeln genauer diskutieren zu können, soll nun ein Perspektivwechsel vollzogen und gewissermaßen aus der Außenperspektive heraus das Verhältnis der bildungstheoretischen zur sozialwissenschaftlichen Biographieforschung beleuchtet werden.

4 „Halbierte Rezeption“ und disziplinäre Grenzen: Thesen zum Verhältnis der bildungstheoretischen Richtung zur sozialwissenschaftlichen Biographieforschung

Um diese Perspektive zuzuspitzen, formuliere ich meine Gedanken im Folgenden in Thesenform. Dabei werden auch die beiden anderen, neben dem Aspekt der Normativität fokussierten Probleme, also die Frage nach der Theorie-Empirie-Verbindung und die Kritik der „Weltvergessenheit“ (s.o.), aufgegriffen.

Erste These: „Halbierte“ Rezeption

Meine erste These lautet, dass die (deutschsprachige) bildungstheoretische Biographieforschung in der Suche nach einer Verbindung von bildungsphilosophischen Theorien und qualitativ-empirischen Forschungsstrategien zwar an sozialwissenschaftliche Forschungskonzepte der Biographieforschung anschließt, diese aber „halbiert“ rezipiert: Sie nutzt bestimmte method(olog)ische Konzepte der Sozialwissenschaft (das narrative Interview als Verfahren der Datenproduktion, Strategien der Textanalyse wie die dokumentarische Methode und die Narrationsanalyse oder ausgewählte Konzepte

wie „Verlaufskurve“ und „Wandlungsprozess“), ohne jedoch deren *gesellschaftstheoretischen* Gesamtzusammenhang zu erfassen und in die eigene Analyse aufzunehmen.

Die Seite der Theorie scheint – naheliegenderweise – durch *bildungstheoretische* Perspektiven bereits abgedeckt. Die adaptierten sozialwissenschaftlichen Konzepte werden, zugespitzt gesagt, um ihren gesellschaftstheoretischen Gehalt („Lebenslauf“ als Institution und Strukturierungsprozess; vgl. Kohli 1985) gekürzt und auf die subjektbezogene Dimension („Lebensgeschichte“ als reflexive Sinnstruktur) reduziert. Damit wird der dialektische Zusammenhang zerrissen, der in der soziologischen Biographietheorie seit der Chicago School konzeptionell angelegt ist und der auch in der „Landkarte“ der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung als Koordinatenkreuz fungieren könnte.

Anders gesagt: Die Affinität zur sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, die in der gemeinsamen Orientierung an der Sinnkategorie – zurecht – gesehen wird, unterschätzt die Differenzen: Während „Sinn“ in bildungstheoretischen Analysen als *Leistung eines reflexiven Subjekts* und – unter bestimmten Bedingungen – eben als *Bildung* aufgefasst wird, liegt sozialwissenschaftlichen Analysen ein theoretisches Konzept von *sozialem Sinn* zugrunde, der sich intersubjektiv und „durch“ individuelle Subjekte „hindurch“ herstellt.

Diese halbierte Rezeption betrifft auch den Begriff „Biographie“ selbst. Gibt es in der Erziehungswissenschaft generell die Tendenz, den Begriff als Chiffre für das individuelle Subjekt und seine (Bildungs-)Geschichte zu verwenden, so wird diese durch die bildungstheoretische Engführung in der Biographieforschung noch verstärkt. Die grundlegende Dialektik des theoretisch elaborierten sozialwissenschaftlichen Biographiebegriffs (vgl. noch einmal Fischer/Kohli 1987; Alheit/Dausien 2009), sowohl die leiblich-kognitive Erfahrungs- und Sinnkonstruktion sozialer Subjekte als auch die gesellschaftlich-institutionalisierte und prozessierte Struktur zu bezeichnen, wird in der am Bildungsbegriff orientierten Biographieforschung theoretisch nicht entfaltet und empirisch-analytisch nicht ausgeschöpft. „Biographien“ – in der Regel autobiographische Texte aus Interviews, Tagebüchern oder literarischer Produktion – werden in der bildungstheoretischen Forschung als *Material* einer durch qualitative Forschungsmethoden verfeinerten Hermeneutik genutzt, die in der beschriebenen Weise danach strebt, Facetten des Phänomens Bildung zu identifizieren. Damit wird der Blick – ganz in der Tradition der pädagogischen Wissenschaft und Praxis – auf das sich bildende, das lernende, das sich entwickelnde individuelle Subjekt gelenkt, die gesellschaftliche Dimension wird an den Rand gerückt.

Zweite These: „Weltvergessenheit“ und abstrakter Gesellschaftsbegriff

Dieser Mangel wird in der bildungstheoretischen Debatte durchaus erkannt, wie die kritische Frage nach „gesellschaftlichen und diskursiven Rahmenbedingungen“ und der Möglichkeit, „Transformationen nicht nur von *Selbst*, sondern auch von *Welt*verhältnissen“ zu analysieren (Koller/Wulfstange 2014a: 9), zeigt. Lothar Wigger hat diesen Aspekt systematisch angemahnt. Ausgehend von der Humboldt'schen Bildungstheorie und mit Rückgriff auf Hegels Dialektik versteht er die biographischen Äußerungen eines individuellen Subjekts theoretisch als „Bildungsgestalt“, womit „ein ‚Verhältnis von Mensch und Welt‘ gemeint [ist], das einen differenzierten Zusammenhang von einer historischen Lage der Welt und einer subjektiven Verfasstheit und Stellung zu den objektiven Bedingungen, zu anderen und zu sich darstellt“ (Wigger 2014: 52). Mit dieser Konzeption tritt er der „Weltvergessenheit“ entgegen und plädiert zu Recht dafür, die institutionellen Kontexte individueller Bildungserfahrungen herauszuarbeiten. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob ein abstrakter Begriff von „Welt“ ausreicht, um gesellschaftliche und institutionelle Kontexte einzubeziehen. Es fehlt, so meine These, ein elaborierter Gesellschaftsbegriff, der es erlaubt, historisch und situationsbezogen konkrete Konfigurationen von Gesellschaft, die gewissermaßen die konkreten „Handlungsumwelt(en)“ von Biographien¹⁹ darstellen, theoretisch gehaltvoll zu fassen – als Begriff *und in der empirischen Analyse*.

In Wiggers Analyse des Fallbeispiels zeigt sich, dass der geforderte Einbezug des institutionellen Kontextes auf relativ abstrakter Ebene stehen bleibt. Wigger beobachtet am Fallbeispiel, dass die Schule für die Erfahrungs- und „Bildungsgestalt“ des Protagonisten ein bedeutsamer Aspekt von „Welt“ ist. Um diesen aufzugreifen, fehlen ihm jedoch konkrete Kontextdaten²⁰, weshalb er, salopp gesagt, die Leerstelle mit abstraktem bildungswissenschaftlichen Wissen ersetzt: mit „Grundlinien einer Schultheorie“ und „Kenntnissen über die Schule im Allgemeinen“ (vgl. Wigger 2014: 72f.). Damit bleibt seine Analyse, wie er selbst konzediert und auf die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung insgesamt bezieht, „noch ganz

19 Vgl. meine Überlegungen zu diesem Problem am Beispiel Geschlecht (Dausien 1996: 579ff.); vgl. auch Peter Alheits Studien, der milieu- und konfigurationstheoretische Konzepte von Gesellschaft mit biographischen Fallstudien verbindet (vgl. z.B. Alheit/Schömer 2009, Alheit/Brandt 2006), oder die generationsvergleichende Studie zu Geschlechterkonfigurationen von Thon (2008) sowie Arbeiten zum Zusammenhang von Biographien und institutionellen Kontexten im Themenfeld Soziale Arbeit (z.B. Hanses 2004), Erwachsenenbildung (Alheit 2014a), Hochschule (Alheit 2014b). Diese Arbeiten enthalten gewiss keine einfachen „Lösungen“ des Problems, aber ein hohes Anregungspotenzial auch für bildungstheoretische Forschungen.

20 Wigger vermisst konkrete Angaben zur Schule und Herkunftsfamilie des Befragten im Interview selber sowie Kontextdaten, d.h. „zusätzliche Informationen über die Schule wie Dokumente der Schule, Interviews mit Lehrern o.ä.“ (Wigger 2014: 72).

am Anfang“ (ebd.: 75). – An Wiggers Beitrag zeigt sich im Übrigen exemplarisch die eingangs benannte Rezeptionssperre gegenüber sozialwissenschaftlicher Biographieforschung, die – etwa im Kontext sozialpädagogischer Studien theoretische und empirische Konzepte zur Rekonstruktion institutioneller Kontexte vorgelegt hat (vgl. z.B. Hanses 2004).

Dritte These: Der Einbezug der Gesellschaft als methodologische Strategie der Theorie-Empirie-Verknüpfung

Meines Erachtens liegt die Begrenzung der Analyse (nicht nur bei Wigger, sondern in der bildungstheoretischen Biographieforschung insgesamt) jedoch nicht nur und nicht primär im verfügbaren empirischen Material für eine gesellschaftliche oder institutionelle Kontextualisierung, sondern auch darin, dass ein theoretischer Ansatzpunkt zur differenzierten Analyse jenes „Weltbezugs“ zu fehlen scheint. Hier rächt sich in gewisser Weise die halbierte Rezeption. Mit dem gesellschaftsanalytischen Aspekt der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung wurde nämlich nicht nur eine theoretische Konzeption von Gesellschaft abgetrennt, sondern auch eine methodologische Strategie, die es erlaubt, theoretisch differenzierte gesellschaftliche Strukturen *am Fall* zu rekonstruieren. Diese These soll im Folgenden etwas genauer erläutert werden, da sie m.E. einen Schlüssel zur Lösung nicht nur des Problems „Weltvergessenheit“, sondern auch der „Theorie-Empirie-Verknüpfung“ enthält.

Die Forderung, „Welt“ und „Gesellschaft“ in die Analyse einzubeziehen, ist zunächst abstrakt und kann – das zeigt auch der Sammelband – auf ganz unterschiedliche Weise ausbuchstabiert werden (habitus-theoretisch, diskurs-theoretisch, mit Bezug auf Butler, Bourdieu, postkoloniale Theorien usw.). Unabhängig, wie die Wahl des theoretischen Bezugsrahmens ausfällt, sie reicht für die Einbeziehung von Gesellschaft in die empirische Analyse von Bildungsprozessen nicht aus. Dafür wird vielmehr eine mit der Theorie kompatible und zugleich gegenstandsangemessene *methodologische* Strategie benötigt, genauer: ein „heuristisches Konzept“, das darauf abzielt, die *Gesellschaftlichkeit im Konkreten*, „am Fall“ und „durch den Fall hindurch“ zu rekonstruieren.

Die soziologische Biographieforschung hat hierfür eine Reihe theoretischer und methodologischer Konzepte entwickelt; die von Schütze entwickelte Narrationsanalyse, die sich auf die theoretische Tradition des Pragmatismus und des Symbolischen Interaktionismus gründet, ist eine prominente Variante. Da Wigger sie jedoch als rein methodisches Instrument auffasst und durch die „reflexive Hermeneutik“ Theodor Schulzes ersetzt (vgl. Wigger 2014: 52), entgeht ihm gerade an dieser für sein Anliegen so

zentralen Stelle eine Chance, die *Gesellschaftlichkeit* der Bildungsgestalt „am Fall“ zu rekonstruieren.

Was das bedeutet, kann an einem Beispiel illustriert werden: Der soziale Kontext einer biographischen Erzählung liegt nicht „draußen“, sondern beginnt gewissermaßen in der Situation des Interviews selbst. In keiner der im Sammelband vorgelegten Interpretationen werden die Interaktion im Interview und das soziale Setting der gesamten Interviewkonstellation, zu dem durchaus aufschlussreiche Kontextinformationen vorliegen, systematisch rekonstruiert. Zwar beziehen einige Beiträge (z.B. Müller 2014; Rose 2014; Wischmann 2014; Zölch 2014) die Eingangsfrage des Interviewers als „Anrufung“ (Rose 2014) und den Interviewer als „Rezipienten“ (Müller 2014) in ihre Überlegungen mit ein, sie knüpfen daran jedoch eher abstrakte Thesen zu rassistischen Diskursen, Differenzkonstruktionen, zur Position als „Migrationsanderer“ oder zu normativen Diskursen über Bildungskarrieren. So plausibel diese Kontextualisierungen auch sind, sie bleiben abstrakt und lassen die Frage offen, *wie* die theoretisch formulierten Zusammenhänge *im konkreten Fall* „ausgehandelt“ bzw. performativ wirksam werden. Damit wird nicht nur eine methodische Regel der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung ignoriert, vor allem bleibt eine für die Frage des Gesellschaftsbezugs zentrale Erkenntnismöglichkeit unausgeschöpft.

Ausgehend von den interaktionistischen Prämissen der interpretativen Sozialforschung, dass sozialer Sinn in konkreten Situationen „ausgehandelt“ wird (vgl. Blumer 1973[1969]), könnte man durch eine entsprechende Analyse herausarbeiten, *wie* gesellschaftliche Dominanzverhältnisse, institutionell verankerte Normierungen und diskursive Deutungsrahmen in die konkrete „biographische Arbeit“ eines Subjekts hineinwirken. Diese Arbeit wird in einem Forschungssetting nicht nur vom individuellen Erzähler (als Konstruktion einer Selbst- und Weltsicht), sondern in Interaktion mit dem Interviewer (als gemeinsame Konstruktion einer lebensgeschichtlichen Erzählung) geleistet. Damit gerät der Prozess des „doing biography“ (vgl. Dausien/Kelle 2005) in den Blick, der jedoch nicht als willkürlicher Handlungsspielraum im Austausch freier Subjekte zu verstehen ist, sondern auch strukturelle Grenzen, eingespielte Muster und Unbeweglichkeiten sichtbar macht. Diese kommen z.B. als *taken for granted*-Wissen oder *nicht* thematisierte Aspekte ins Spiel und verweisen auf gesellschaftliche Diskurse und Strukturen *und zugleich* auf ihre je konkrete „Behandlung“.

So fällt in dem Forschungsbeispiel des Sammelbandes auf, dass der Interviewer den interviewten jungen Mann durchgehend duzt, während dieser ihn umgekehrt mehrfach mit „Sie“ anspricht.²¹ Dies bestätigt – jenseits der Intention der Handelnden – ihre Positionierung im gesellschaftlichen Raum und

21 Lediglich am Ende des Interviews verwendet der Interviewte einmal das „Du“ (Zeile 1033). In keiner der Interpretationen des Sammelbandes wird diese Asymmetrie in der Kommunikation angesprochen.

insbesondere die Hierarchie im Feld der Bildung. Was dies genau für die Interviewkonstellation und die autobiographische Präsentation bedeutet und wie sie sich im Verlauf der Interaktion „herstellt“, muss am Material rekonstruiert werden.

Ein weiterer Aspekt, der mit dieser Perspektive genauer zu analysieren wäre, betrifft die Nachfrageaktivitäten des Interviewers. Die Fragen spiegeln auf konkrete Weise allgemeine gesellschaftliche Diskurse über die (prekären) Bildungswege (türkischer) Migrationsanderer und über Bildungsbenachteiligung wider – und sie reproduzieren in besonderer Weise den „pädagogischen Blick“. Die Themen, die angesprochen werden, sind insbesondere Teil eines bildungswissenschaftlichen Diskurses: fehlende Unterstützung durch die Eltern, sprachliche Defizite, gesplante Lebenswelt und „Kulturkonflikt“, hier konkretisiert am Topos „türkische vs. deutsche Freunde“, alleinerziehende Mutter, Bildungsarmut u.a.m. Der Interviewpartner greift sie auf und bringt sie auch „autonom“ in das Interview ein. Er erzählt dem Forscher, zugespitzt gesagt, was dieser hören will (und kann). Mit Bourdieu (1990) könnte man hier von einer „Komplizenschaft“ zwischen Sozialforscher und autobiographischem Erzähler sprechen, die in der Biographieforschung grundsätzlich naheliegt und die methodologisch reflektiert und kontrolliert werden muss. Dass sich diese Art der Interaktion entfalten kann, ist allerdings kein bloßer Effekt der Situation, sondern verweist auf eine eingespielte, biographisch und professionell „habitualisierte“ Praxis beider Beteiligten, die wiederum als Moment von Institutionalisierung interpretiert werden kann.²²

Ohne diese Interpretationsansätze im Detail ausführen zu können, sei festgehalten, dass der bildungs- wie biographietheoretisch interessante Punkt, wie jene abstrakt behauptete Dialektik zwischen „Selbst“ und „Welt“ oder „Individuum“ und „Gesellschaft“ empirisch fassbar wird, durch die verkürzte Rezeption der sozialwissenschaftlichen Biographicanalyse verfehlt wird. Damit bleibt eine – nicht die einzige, aber eine im Feld der Biographieforschung systematisch naheliegende – Chance ungenutzt, *neue* theoretische Erkenntnisse aus empirischen Analysen zu gewinnen.

Vierte These: Die Erweiterung des Blicks

Durch den Verzicht auf ein elaboriertes Konzept von Gesellschaft, das in unterschiedlichen theoretischen Perspektiven aufgeschlüsselt werden kann,

- 22 Die Methode der Narrationsanalyse liefert Instrumente, um die diskursive Gegenwarts- perspektive des Erzählers von der Aufschichtung von Erfahrungen, die in der Vergangenheit liegen und bereits „Geschichte“ geworden sind, zu unterscheiden und in ihrem Zusammenwirken zu analysieren. Diese Doppelperspektive und das sozialwissenschaftliche Instrumentarium wird durchaus in einigen Beiträgen des Bandes zur Interpretation des Falles genutzt (z.B. Müller 2014; Zölch 2014) und führt auch zu Ergebnissen, die jene starke bildungstheoretische Ausgangshypothese zumindest differenzieren.

geraten auch weitere mögliche und für die Bildungswissenschaft wichtige Gegenstände aus dem Blick: z.B. die institutionelle Formung von Biographien und Bildungsprozessen, die „Herstellung“ von Biographien in pädagogischen Interaktionen, die biographisierende Rolle professioneller Praxen, die Prozessierung sozialer Ungleichheitsstrukturen in Bildungsbiographien, unterschiedliche mediale oder diskursive Formate biographischer Selbstpräsentation und -reflexion und viele andere Themenfelder, durch die neue Akzente in der empirischen Bildungsforschung gesetzt werden könnten. Um diese Gegenstände und Bereiche zu bearbeiten, genügt es m.E. nicht, die bildungstheoretische Perspektive auf Biographien durch ausgewählte soziologische Konzepte additiv zu ergänzen. Vielmehr sollte zunächst die gesellschaftstheoretische Dimension des Biographiekonzepts selbst ausgeschöpft werden. Dieser Anspruch richtet sich keineswegs allein an die bildungstheoretische Richtung, sondern an alle Bereiche erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Auf dieser Basis können dann Verknüpfungen zu den je eigenen und explizit *bildungswissenschaftlichen* Theorieperspektiven und Fragestellungen erfolgen.

Für solche neuen Fragestellungen und theoretischen Verknüpfungen sind allerdings Forschungspraxen hinderlich, die dazu neigen, empirisches Material „starken“ theoretischen Perspektiven unterzuordnen. Diese Tendenz wird an den bildungstheoretisch orientierten Studien kritisiert und ist auch Gegenstand der Selbstreflexion. Das Potenzial rekonstruktiver Methodologien der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung wird in diesem Kontext bislang nur bedingt genutzt. Umgekehrt kann die bildungstheoretische Biographieforschung aber dazu anregen, theoretische Konzepte genauer zu reflektieren, als dies in vielen qualitativen Studien, die häufig auf der Ebene von Fallbeschreibungen stehenbleiben, der Fall ist. Hier liegt wohl eine gemeinsame Aufgabe qualitativer Forschung in allen Bereichen der Erziehungswissenschaft.

5 Schlussbemerkung

Die hier entwickelte These der halbierten Rezeption beschreibt das Verhältnis zwischen bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung pointiert und gewiss nicht „neutral“. Sie enthält Kritik und zugleich konstruktive Vorschläge, wie die in der bildungstheoretischen Richtung selbst diskutierten Probleme bearbeitet werden könnten. Meine Kritik an der gegenwärtigen Positionierung der bildungstheoretischen Biographieforschung stellt deren Berechtigung keinesfalls infrage, weist aber auf die Gefahr hin, dass sie mit ihrer Art der Gegenstandskonstruktion im herme-

neutischen Zirkel subjekt- und bildungstheoretischer Argumentation „steckenbleibt“ und sich tendenziell gegenüber anderen biographischen Forschungen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft abschließt. Sie fiel damit nicht nur hinter ihre eigene Geschichte zurück, sondern nähme eine weitere Marginalisierung ihrer Position in der aktuellen Bildungsforschung in Kauf. Mir stellt sich dagegen die Frage, ob so komplexe Gegenstände wie Bildungsprozesse und Biographien nicht (zunehmend mehr) eine ernsthafte interdisziplinäre Bearbeitung verlangen.

Damit komme ich abschließend auf den fachpolitischen Aspekt des Themas zu sprechen: Ein Resultat der disziplinären Abgrenzung (auch innerhalb der Disziplin) ist das Nebeneinanderherlaufen einer bildungstheoretischen, stark normativ argumentierenden Biographieforschung einerseits und verschiedener Spielarten qualitativer Bildungsforschung, die mit Konzepten der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung arbeitet, andererseits. Letztere sind in diversen Feldern der Erziehungswissenschaft, aber auch interdisziplinär verortet und bilden ihrerseits keinesfalls eine homogene *scientific community*; sie stehen zudem durch vielfältige wechselseitige Vernetzungen kaum in der Gefahr einer Hermetisierung wie die bildungstheoretische Schule.

Im Interesse der Stärkung und Profilierung einer *qualitativen Bildungsforschung* sind solche inner- und interdisziplinären Abgrenzungen kaum sinnvoll. Wenn sich die Ansätze der Biographieforschung im Feld einer weitgehend quantitativ ausgerichteten empirischen Bildungsforschung behaupten wollen, sollten sie gemeinsam, so mein Abschlussplädoyer, daran arbeiten, eine „schulenübergreifende“ und auch die Grenzen der „Subdisziplinen“ überschreitende *erziehungs/sozialwissenschaftliche Biographieforschung* zu profilieren, die auf Basis starker theoretischer und methodologischer Konzepte auch mit anderen Forschungsperspektiven wie der Ethnographie oder diskursanalytischen Ansätzen vernetzt ist. Ein wichtiges Moment dabei wird sein, ob es gelingt, mit biographischer Forschung gesellschaftlich relevante Probleme wie Bildungswege in der Migrationsgesellschaft oder soziale Ungleichheiten aufzugreifen, bestehende Bildungsverhältnisse kritisch zu reflektieren und damit auch einen Beitrag zu ihrer politischen und pädagogischen Gestaltung zu leisten. Die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung könnte ein Ort werden, an dem die unterschiedlichen „Richtungen“ sich nicht nur zum akademischen Austausch treffen, sondern auch an einem solchen Programm arbeiten. Eine Voraussetzung dafür wird aber sein, die „Sozioanalyse“ des eigenen Feldes, d.h. die Reflexion der eigenen *gesellschaftlichen Positionierung* im Forschungsfeld wie im akademischen Feld systematisch zu betreiben und damit gegenüber der Illusio des gesellschaftlichen wie des akademischen Bildungsdiskurses auf Distanz zu gehen.

Literatur

- Alheit, Peter/Brandt, Morten (2006): *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Alheit, Peter/Schömer, Frank (2009): *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Alheit, Peter (2014a): "Configurations of (Adult) Education: Reflections on concepts how to compare complex cultural settings. In: Käßlinger, B./Robak, S. (Hrsg.): *Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 73-89.
- Alheit, Peter (2014b): *Exklusionsmechanismen des „universitären Habitus“: Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“*. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Keiner, E. (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 197-210.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): *Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen*. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257-283.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): „Biographie“ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hrsg.): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 285-315.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1979): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Die biographische Illusion*. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 3, 1, S. 75-81.
- Bourdieu, Pierre (1992a): *Die feinen Unterschiede*. In: Ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*, hrsg. von Margareta Steinrück. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1992b): *Homo academicus*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Blumer, Herbert (1973): *Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek: Rowohlt, S. 80-146 [Original: Blumer, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.].
- Bruner, Jerome S. (1991): *The Narrative Construction of Reality*. In: *Critical Inquiry* 18, 1, S. 1-21.
- Bruner, Jerome S. (2004): *Life as Narrative*. In: *Social Research* 71, 3, S. 691-710 [zuerst 1987: *Social Research* 54, 1, S. 11-32].

- Bryman, Alan (2008): The End of Paradigm Wars? In: Alasuutari, P./Bickman, L./Brannen, J. (Hrsg.): *Handbook of Social Research Methods*. London: Sage, S. 13-25.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina (2001): Frauengeschichte(n) – Perspektiven der Biographieforschung in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Lebensaft, E. (Hrsg.): *Desiderate der österreichischen Frauenbiographieforschung*. Österreichisches Biographisches Lexikon, Schriftenreihe 7, Wien, S. 12-26.
- Dausien, Bettina (2006): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: Brombach, S./Wahrig, B. (Hrsg.): *LebensBilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies*. Bielefeld: transcript, S. 179-211.
- Dausien, Bettina (2013): „Biographieforschung“ – Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 26, 2, S. 163-176.
- Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2016): Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 159-171.
- Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2017, im Erscheinen): Biographisches Wissen. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 1.
- Dausien, Bettina/Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodologische Verknüpfungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-212.
- Felden, Heide von (2014): Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In: Koller, H.-C./Wulftange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 103-125.
- Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-49.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, Thorsten (2013): Verstehen und Nicht-Verstehen, Wissen und Nicht-Wissen. Bemerkungen zum „Gewissheitscharakter“ der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89, 4, S. 503-527.

- Fuchs, Thorsten (2014): „Das war das bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der „Bildungsweg“ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, H.-C./Wulfange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 127-151.
- Hanses, Andreas (Hrsg.) (2004): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herrmann, Ulrich (1987): Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 3, S. 303-323.
- Herrmann, Ulrich (1991): „Innenansichten“. Erinnernte Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder: Pädagogische Reflexion und ihr „Sitz im Leben“. In: Berg, C. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 41-66.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1, S. 1-29.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, H.-C./Wulfange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 217-237.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Bildung und Biographie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 172-184.
- Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (2014a): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 7-18.
- Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (2014b) (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 2. durchgesehene Aufl.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, Winfried (1996): Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67-84.

- Müller, Hans-Rüdiger (2014): „Aufstieg durch Bildung“ - Versionen der Selbstbeschreibung im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 79-101.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Paul, Sigrid (1979): *Begegnungen. Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie und Psychologie*, 2 Bde. Hohenschäftlarn: Renner.
- Ricoeur, Paul (1991): *Zeit und Erzählung*. Bd. 3: *Die erzählte Zeit*. München: Fink.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2014): „Es ist wieder dasselbe Katz-und-Maus-Spiel“ - Die Frage nach Bildungswegen und die Suche nach Bildungsprozessen. In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 239-259.
- Von Rosenberg, Florian (2014): *Lernen als Positionswechsel. Comparative Analysen als Perspektive der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 153-172.
- Schulze, Theodor (1996): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 2. durchgesehene Aufl., S. 10-31.
- Schulze, Theodor (1997a): *Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine*. In: Hansen-Schaberg, I. (Hrsg.): „Etwas erzählen“. *Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 176-188.
- Schulze, Theodor (1997b): *Interpretation von autobiographischen Texten*. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 323-340.
- Schulze, Theodor (1999): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge - Fortschritte - Ausblicke*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 33-55.
- Schulze, Theodor (2006): *Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 35-57.

- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, S. 159–260.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim u.a.: Juventa.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Thon, Christine (2008): Frauenbewegung im Wandel der Generationen. Eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biographischen Erzählungen. Bielefeld: transcript
- Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn - widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 185–198.
- Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (2009): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.
- Wigger, Lothar (2014): Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In: Koller, H.-C./Wulfange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 47–78.
- Wischmann, Anke (2014): „... desto eingedeutschter wurde ich.“ Eine rassismuskritisch Perspektive auf (Hakan Salmans) Bildung. In: Koller, H.-C./Wulfange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 285–303.
- Zölch, Janina (2014): Fremdheitszuschreibungen als Anstoß für transformatorische Bildungsprozesse? In: Koller, H.-C./Wulfange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 261–284.

A tergo - explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Dorle Klika

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hat eine beachtliche Karriere hinter sich: In den späten 1970er Jahren als Arbeitsgruppe in der DGfE gegründet, wurde sie bald eigenständige Kommission und ist heute eine etablierte Kommission der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft. Ihr breites theoretisches und empirisches Forschungsfeld dokumentiert sich in mehrfach aufgelegten Handbüchern, etablierten Fachzeitschriften und einer inzwischen fast unüberschaubaren Fülle von Publikationen, die sich auf nahezu alle Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft beziehen. Besonderer Beliebtheit erfreut sich in der Erziehungswissenschaft die Kombination der Konzepte von Winfried Marotzki und Fritz Schütze, wie sie in Marotzkis strukturaler Bildungstheorie (1990a) grundgelegt ist.

In den letzten Jahren ist daran von verschiedenen Seiten her Kritik geübt worden. In der Soziologie kritisiert Michael Kaupert in seinem Band „Erfahrung und Erzählung“ (2010) das Konzept Schützes, insbesondere die mehrfach diskutierte Homologietheorie; Seine Studie „zur Konstitution von Erfahrung und deren Reproduktion in Erzählungen“ ist soziologisch und grundlagentheoretisch orientiert. Kaupert kommt zu dem Ergebnis, autobiographische Erzählungen sollten nicht zeitlich als „Erfahrungsaufschichtungen“ – meines Erachtens ohnehin ein Unwort ohne wissenschaftliche Aussagekraft –, sondern räumlich, als synchron zur Verfügung stehende Erfahrungsräume, angesehen werden, die dann biographieanalytisch rekonstruiert werden können.

Die Kommissionstagung der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ der DGfE thematisierte 2010 schwerpunktmäßig die Klärung von Zusammenhängen zwischen Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung. Kritisch betrachtet wurden unter anderem die „impliziten und expliziten theoretischen Bezüge der Methoden“ (Miethe/Müller 2012: 10).

Thorsten Fuchs verweist in seiner Dissertation über „Bildung und Biographie“ (2011) auf Einseitigkeiten, die sich in der erziehungswissenschaftlichen

Biographieforschung eingeschlichen haben. Er bemängelt an den Arbeiten von Winfried Marotzki (1990), Hans-Christoph Koller (1999), Heide von Felden (2003) und Arndt-Michael Nohl (2006) unter anderem, dass die Weltreferenz, „die inhaltsbezogene Differenzierung biographischer Bildungsprozesse randständig“ bleibe (Fuchs 2011: 187). Damit greift Fuchs eine Kritik auf, die Lothar Wigger bereits 2007 am Konzept Marotzkis geübt hatte: Die konstatierten Wandlungsprozesse thematisierten eher Identitäts- als Bildungsfragen, so Wigger, der Rekurs auf „die Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt“ (Wigger 2007: 179) bleibe unterbelichtet. Daher erscheint es lohnenswert, die Verbindung der Konzeptionen von Marotzki und Schütze noch einmal kritisch zu untersuchen.

1 Die Konzepte von Winfried Marotzki und Fritz Schütze

Marotzki unterscheidet in seinem elaborierten bildungstheoretischen Konzept zwischen Lernen und Bildung. Dabei bezieht er sich auf das Lernendenmodell von Bateson, das vier Stufen des Lernens unterscheidet, die zunehmend komplexer werden (Marotzki 1990: 34ff.). Lernprozesse werden als „Erwerb von Wissensbeständen, von praktischen Kompetenzen und dem Aufbau innerer Haltungen und Einstellungen in Prozessen sozialisatorischer Interaktion“ (Marotzki 1990b: 134f.) beschrieben. Bildungsprozesse dagegen fasst Marotzki als Transformation der Selbst- und Weltreferenz (Marotzki 1990a: 53). Im Vergleich zu Lernprozessen seien sie normativ „höherwertig“:

„Es handelt sich um Phasen menschlicher Entwicklung, in denen sich das Selbst- und Weltverhältnis des einzelnen grundlegend ändert, in denen eine Selbstthematisierung zum Zwecke der Sinnherstellung über eine Art (neuer) Zusammenhangsbildung stattfindet.“ (Marotzki 1990b: 134f.)

Für die Verknüpfung bildungstheoretischer Fragen mit der Biographieforschung wählte Marotzki das Konzept von Fritz Schütze (1978, 1981): Die bei Schütze differenzierten Prozess-Strukturen (Handlungsschema, institutionelles Ablaufmuster, Verlaufskurve und Wandlung) seien für die Erziehungswissenschaft ein „geeignetes und fruchtbares Instrumentarium“ (Marotzki 2006: 123). Insbesondere die Kategorie der Wandlung sei, so Marotzki, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von Bedeutung:

„Sie beinhaltet ein emergentes Prinzip. Emergenz bezeichnet in diesem Zusammenhang eine dem Subjekt intentional nicht verfügbare Erweiterung seines Möglichkeitshorizontes. Das bedeutet, dass neue Handlungs- und Orientierungspotentiale für das Subjekt selbst überraschend

in Erscheinung treten, ohne dass dieses intendiert ist oder aus Randbedingungen abzuleiten wäre“ (Marotzki 2006: 123).

Was versteht Schütze unter Wandlung? In den „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1981) spricht Schütze in dem entsprechenden Abschnitt von „Wandlungsprozesse(n) der Selbstidentität“ (Schütze 1981: 103). Schütze betont, dass auch die übrigen „Ordnungsstrukturen des Lebensablaufs Wandlungen der Selbstidentität des Biographieträgers implizieren“ (Schütze 1981: 103). Allerdings würden sie im narrativ-autobiographischen Interview nicht explizit thematisiert. Sie geschähen im Lebensverlauf allmählich im Kontext des gesellschaftlich-historischen Wandels. Es gäbe allerdings zwei Phänomenbereiche, „welche den Biographieträger auf biographische Wandlungsprozesse systematisch fokussieren. Im einen Bereich wird die Wandlung der Selbstidentität zum langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen“ (Schütze 1981: 103). Dabei gehe es um „Prozesse lebensgeschichtlicher Entfaltung von Kreativitätspotentialen der Selbstidentität“ (ebd.). Der andere Bereich betrifft die Verlaufskurve, in der schließlich die handlungsschematischen Ordnungsstrukturen zerfallen und die biographische Orientierung zusammenbricht. Auch hier wandelt sich die Selbstidentität grundlegend. Nur den ersten Phänomenbereich will Marotzki als Bildungsprozess verstanden wissen. Festgehalten werden kann also, dass Wandlung bei Schütze nicht den impliziten, sondern nur den explizit thematisierten Wandel der Selbstidentität meint und Marotzki genau das als Bildungsprozess versteht. Folgt man diesem Konzept, bedeutet das:

1. Bildungsprozesse beziehen sich ausschließlich auf diesen Bereich des Menschseins: Wandel der Selbstidentität. Allmähliche im Kontext des gesellschaftlich-historischen Wandels im Lebensverlauf geschehende Identitätswandlungen bleiben ausgeblendet. Da Fragen der Selbstidentität sich uns aber nur stellen, wenn die Identität uns zum Problem wird (Mollenhauer 1983: 156ff., 179; Klika 2000), können nur Menschen, die gerade Identitätsprobleme haben, in den Genuss von Bildungsprozessen kommen (sie müssen es aber nicht).
2. Bildungsprozesse wären demnach eher selten im menschlichen Lebensverlauf. Da „Bildung“ neben „Erziehung“ einer der Grundbegriffe unserer Disziplin ist, erscheint es mir außerordentlich misslich, auf einen Grundbegriff zu rekurrieren, der zwar theoretisch anspruchsvoll ausbuchstabiert ist, auf der empirischen Ebene aber kaum vorkommt.
3. Bildungsprozesse beziehen sich ausschließlich auf die kognitive Dimension. Die Änderung meiner Haltung zu mir selbst und/oder der Welt ist ein Reflexionsprozess auf die Ich-Mich-Beziehung (Mollenhauer 1983: 179). Emotionale, ästhetische, gar praktische leiblich-körperliche Prozesse kommen nicht in den Blick. Das müsste, folgt man Marotzkis Konzept, unter Lernen subsumiert werden. Der Mensch ist aber nicht nur das, was

er über sich denkt, sondern vor allem das, was er tut – seit Sigmund Freuds Konzeptionierung des Unbewussten wissen wir um die Widersprüchlichkeit von Denken und Handeln und die Möglichkeit von Rationalisierungen (Freud 1969 ff.).

4. Bildungsprozesse gäbe es, wenn überhaupt, frühestens im jungen Erwachsenenalter. Insofern könnten wir weder von frühkindlicher oder ästhetischer Bildung sprechen. Konsequenterweise werden in Forschungen zu Bildungsprozessen der (frühen) Kindheit ein anderer Bildungsbegriff und andere, vorwiegend visuelle Forschungsmethoden verwendet (Überblick bei Tervooren 2012). Allerdings kommt in publizierten Auto-biographien die Kindheit häufig ausführlich zur Sprache.

Aus der Rezeption Schützes ergeben sich für die Erziehungswissenschaft weitere Probleme: Mit den „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“, insbesondere mit der Ausformulierung der Verlaufskurve, bearbeitet Schütze ein Problem der interpretativen Soziologie: Nicht nur die eher quantitativ ausgerichtete Mainstream-Soziologie, auch die interpretative Soziologie war Schütze zufolge lange Zeit auf die „nomischen, ordnungsstiftenden Leistungen der handlungsmäßigen Symbolisierungsaktivitäten der Gesellschaftsmitglieder“ fokussiert und „(huldigte) einem Kult der rational-handlungsstrukturierten Weltsicht“ (Schütze 2006: 213f.), die Schütze selbst jedoch in Frage stellt. Anomische und chaotische Aspekte der sozialen Realität seien mit Ausnahme der Chicago School dagegen vernachlässigt worden. Mit der Verlaufskurve des Erleidens wendet er sich fragilen, eher chaotischen Prozessen zu und nimmt die „Fragilität sozialer Gebilde und Abgründe der sozialen Realität“ (Schütze 2006: 214) in den Blick. Dieses Problem hat die Erziehungswissenschaft jedoch nicht, denn alle pädagogischen Klassiker thematisieren die Fragilität von Erziehungsprozessen und jeder Praktiker weiß um die Möglichkeit des Scheiterns. Derartige „Abgründe sozialer Realität“ werden in der Erziehungswissenschaft als strukturell gegebene antinomische Spannungen zwischen „Erzieher“ und „Zögling“ beschrieben. „Die Antinomien der Generationenbeziehung eröffnen die prinzipielle Möglichkeit, dass das Wollen des Zöglings und des Erziehers einander verfehlen“ (Klika/Schubert 2013: 54).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist ein zweiter Punkt der interpretativen Soziologie bemerkenswert: Als Gesellschaftsmitglieder werden in der Regel, nicht nur bei Schütze, Erwachsene thematisch, Kinder und Jugendliche bleiben außerhalb des Blickfeldes. Zumindest müsste kritisch geprüft werden, ob und inwieweit die von Schütze differenzierten Prozess-Strukturen für das Kindes- und Jugendalter gelten können oder ob hier weitere Schemata eruiert werden können und müssen.

Auf ein drittes Problem macht Dieter Nittel (2013) aufmerksam: Soziologische Konzepte wie das von Schütze können nicht einfach „nahtlos“ in die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung transportiert werden, son-

dern sind um spezifisch erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven zu ergänzen. Nittel etwa kritisiert, dass Schützes Modell der Prozessstrukturen „gleichsam im Stil eines Werkzeugs genutzt (werde), ohne dieses auf seine pädagogischen Aspekte hin zu überprüfen“ und fordert eine „konsequente erziehungswissenschaftliche Reinterpretation der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung“ (2013: 144). Etwa sei versäumt worden, „die lerntheoretischen Implikationen der vier Prozessstrukturen (...) zu untersuchen“. In seiner eigenen Studie rekonstruiert Nittel für die Prozess-Struktur „Handlungsschema“ Formen „zielgerichteten Lernens“, für das „institutionelles Ablaufmuster“ „das verwaltete Lernen“, für die „Verlaufskurve“ „das leidgeprüfte Lernen“ und für die „Wandlung“ „die Dominanz von Phänomenen des schöpferischen Lernens“ (2013: 169f.).

Schließlich ist mit dem Rekurs auf Schütze (oder andere Soziologen) ein viertes Problem verbunden. Die interpretative Soziologie interessiert sich für soziales Handeln: Handlungen und Interaktionen der Gesellschaftsmitglieder, Abstimmungsprozesse und möglichen Fehlabbildungen. Wie Menschen mit Dingen der Welt umgehen, bleibt dabei notwendig sekundär, das liegt weder im Fokus der quantitativen noch der qualitativen Soziologie. Für menschliche Bildungsprozesse ist die Welt der Dinge jedoch sehr wichtig, das wusste schon Rousseau:

„Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns. Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen, und durch die Anschauung“ (Rousseau 1978: 10).

Die Dinge setzen uns Widerstände entgegen, wir können nicht nach eigenen Wünschen einfach über sie verfügen, sondern müssen uns an ihnen abarbeiten. Insbesondere Arbeiten aus pädagogisch-phänomenologischer Perspektive haben darauf aufmerksam gemacht (Langeveld 1968; Lippitz 1993). Bereits 1999 kritisierte Käte Meyer-Drawe, moderne Bildungstheorien thematisierten Bildung „vor allem als Gestaltung der intellektuellen Schöpferkraft eines sinnkonstituierenden Subjekts und nicht als Antwortgeschehen, in dem Ansprüche der Welt aufgenommen werden“ (1999: 329). In jüngster Zeit hat das Thema neue Aufmerksamkeit erfahren (Priem/König/Casale 2012; Nohl 2011; Nohl/Wulf 2013) und müsste in den Fokus der Biographieforschung gerückt werden, um die genannten Einseitigkeiten zu überwinden.

2 Bildung - Erfahrung - Lernen

Mit Bezug auf die Humboldtsche Formulierung von der „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1794/1960: 235f.) zielt Bildung stets auf die Entfaltung aller menschlichen „Kräfte“. Dabei gilt es allerdings mit Käte Meyer-Drawe zu bedenken, dass wir der Welt nicht gegenüberstehen, sondern deren Teil sind (1999: 334). Nicht allein um Denken und Selbstreflexion, die auf das Ich und die Welt gerichtete kognitive Dimension geht es, sondern auch um die leiblich-sinnliche, die moralische, die praktische und die ästhetische. Daher plädiere ich für einen weniger exklusiven Bildungsbegriff. Aus biographietheoretischer Perspektive bedeutet das:

„Der Lebenslauf [...] ist ein Wirkungszusammenhang, in welchem das Individuum Einwirkungen aus der geschichtlichen Welt empfängt, unter ihnen sich bildet und nun wieder auf diese geschichtliche Welt zurückwirkt“ (Dilthey 1914/1973: 248).

Bezüglich bildungstheoretischer Positionen vertrete ich wie Dilthey, Mollenhauer (1983, 1997), Bittner (2011) oder Müller (2014) eine deskriptive Position (Klika 2004), nämlich „dass der Lebensverlauf selbst der grundlegende Bildungsprozess“ ist (Bittner 2011: 18). Der Kern dieses Prozesses liegt „in selbstbezüglichen Erlebens- und Tunserfahrungen, teils in herausgehobenen, teils in ganz schlichten und alltäglichen Schlüsselerfahrungen, die dem Leben Richtung geben“ (Bittner 2011: 23). Benner (2005) oder Mollenhauer (1983) unterscheiden nicht zwischen Lernen und Bildung, menschliche Lernprozesse werden als Bildungsprozesse beschrieben. Und Mollenhauer ist scharfsichtig genug, dabei nicht nur mit Zuwachs menschlicher Möglichkeiten zu rechnen: „Jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre“ (Mollenhauer 1983: 10). Am Fall Kaspar Hauser verdeutlicht er, dass mit dem Ziehen in die Intersubjektivität einer je bestimmten historisch gewordenen kulturellen Ordnung auch Verluste verbunden sind:

„Je mehr sein Bildungsprozess Fortschritte machte, um so mehr nahm die Sensibilität seines Organismus ab“ (Mollenhauer 1983: 88). Ebenfalls stellt er in Rechnung, dass empirisch gesehen, nicht immer von einer Höherentwicklung gesprochen werden kann – die Bildungsbereitschaft und -fähigkeit eines Kindes kann auch verschüttet werden (Mollenhauer 1983: 100ff.).

Der Vorteil eines solchen deskriptiven Konzepts ist, dass der Bildungsprozess ohne normative Bewertung (Krinninger/Müller 2012) in seinen komplexen leiblichen, emotionalen, kognitiven, aber auch moralischen und ästhetischen „Bildebewegungen“ (Mollenhauer 1983: 173) betrachtet werden kann. Diese Position enthält also keine implizite Unterstellung einer Aufwärtsbewegung zum Besseren hin. Müller (2014: 544) gibt zu bedenken, dass

normative bildungstheoretische Modelle einer Aufwärtsbewegung für die Gegenwart z.B. aus geragogischer Perspektive mindestens ergänzungsbedürftig erscheinen. Aus deskriptiver Sicht kann selbst die Lebensgeschichte eines Mörders als Bildungsprozess analysiert werden – Bittner verdeutlicht das an Süskinds Roman „Das Parfum“ (2011: 105ff.): Auch der Lebenslauf eines Menschen, der zum Mörder wird, ist ein Bildungsprozess.

Der Bildungsprozess des Individuums beginnt vorsprachlich (vgl. Schäfer 2011, Stenger u.a. 2010). Bittner bezeichnet solche Erfahrungen in der frühen Kindheit als subliminal und untersucht die „Prozesse unterhalb der Schwelle von Bewusstheit und Reflexivität, in denen ein Lebensverlauf sich gestaltet“ (2011: 12). Mollenhauer erinnert mit dem Verweis auf Stiche von Rembrandt, in denen Kleinkinder auf dem Arm der Mutter gehalten werden, an das „Fundament unserer Leiblichkeit“ (1997: 223), die wir „autobiographisch erinnern müssen, um zu verstehen, was vor sich geht“ (ebd.). Wir sollten künftig ein größeres Augenmerk auf vorsprachliche Bildungsprozesse legen, da sie die Basis jeglicher Bildung bilden. Wie kommen wir Ihnen auf die biographische Spur?

Jüngere Publikationen (Kauptert 2010; Griesse 2010; Fuchs 2011; Miethe/Müller 2012; Müller 2014) verweisen u.a. auf die Notwendigkeit einer präziseren Untersuchung unserer verwendeten Begrifflichkeiten. In der Biographieforschung rekurren viele Forscher auf den Erfahrungsbegriff, allerdings eher als Kennzeichen komplexer Strukturen, etwa als „Erfahrungsaufschichtung“. Theodor Schulze zweifelt an der Einschätzung Schützes, der Erfahrungszusammenhang bilde ein konstantes Gefüge, das immer wieder ähnlich erzählt werde:

„Der Erfahrungsvorrat ist viel zu groß, und ich habe da nicht so sehr geordnete Regale vor Augen, sondern eher ein unaufgeräumtes Lager, ein ziemliches Durcheinander, in dem mal diese mal jene Erinnerung oben auf liegt und indem man mal an dieser und mal an jener Stelle zu suchen beginnt“ (Schulze 2006b: 103).

Um Bildungsprozesse als „Entfaltung aller Kräfte“ näher zu untersuchen, erscheint es sinnvoll, den Begriff „Erfahrung“ in Augenschein zu nehmen. Das kann hier nur in Teilen geschehen, eine systematische Untersuchung erscheint aus biographietheoretischer jedoch dringend notwendig (systematisch, Lippitz 1980; Dieckmann 1994; Göhlich/Weber/Wolff 2009; Bilstein/Peskoller 2013). Gadamer bezeichnete den Begriff als einen der unaufgeklärtesten der Gegenwart (1960: 329), Helga Peskoller nennt ihn „Schlüsselwort im Wartezustand“ (Peskoller 2013: 71).

Im Gegensatz zum englischen *experience* hat es sich im deutschen Sprachgebrauch eingebürgert, trotz Überschneidungen zwischen Erlebnis und Erfahrung zu unterscheiden. Dem Erlebnis wird eine größere Gefühlsqualität zugeschrieben, Bollnow (1968/2013) rechnet es in seiner anthropologisch-phänomenologischen Untersuchung mehr dem Subjekt zu, Erfahrung dage-

gen sei gewissermaßen objektiver: „Nicht der Mensch, der die Erfahrungen macht, sondern die Sache, die er dabei erfährt, steht im Blickfeld der Aufmerksamkeit“ (Bollnow 1968/2013: 24). Den Erfahrungsbegriff verwende man, „wo man die Gefahr einer subjektiven Aufweichung des Erlebnisbegriffs vermeiden will“ (Bollnow 1968/2013: 24). Bollnow weist auf den Wortzusammenhang mit „fahren“ hin, auf die leiblich-sinnliche Fortbewegung im Raum und in der Zeit: Beim Fahren lernt man etwas kennen, man kommt mit etwas „in Berührung“ (Bollnow 1968/2013: 20). Das ist die *eine* Dimension von Erfahrung, wir setzen uns bewusst etwas Neuem aus, das geht auch ohne Reisen, wenn wir etwa den Entschluss fassen – Meyer-Drawe spricht von „Resolution“ (Meyer-Drawe 2005: 25) –, tanzen oder Auto fahren lernen zu wollen. Und: Erfahrung ist „immer am eigenen Leibe gemacht“ (Bollnow 1968/2013: 22). Das verweist wie schon die Fortbewegung auf die leiblich-sinnliche Perspektive.

Schließlich betont Bollnow die Schmerzhaftigkeit von Erfahrung, das ist nicht nur seiner existenzphilosophischen Perspektive geschuldet, sondern darin begründet, dass Erfahrung hier in einer *anderen* Dimension betrachtet wird: Im Alltag machen wir dann Erfahrungen, wenn in unseren Routinen eine Erwartung durchkreuzt wird (Bollnow 1968/2013: 23 mit Bezug auf Gadamer 1960: 338). Wir werden in unserem routinierten Ablauf gestört.

„Solange das Leben ungestört verläuft und alle seine Erwartungen erfüllt werden, ist alles gut, und es fällt einem weiter nichts auf. Erst wo die Erwartungen enttäuscht werden, wo unerwartete Hindernisse in den Weg treten, da „macht“ der Mensch seine Erfahrungen“ (Bollnow 1968/2013: 23).

Die alte Routine greift nicht mehr und eine neue ist noch nicht da. Ein „Gefühl der Weglosigkeit stellt sich ein. Altem wird misstraut, das Neue ist noch nicht zur Hand. Ein neuer Weg muss gesucht werden“, so Meyer-Drawe, für die deswegen Lernen in „pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine *Erfahrung*“ ist (Meyer-Drawe 2013: 68; Hervorhebung original).

In dieser Hinsicht wird Erfahrung nicht aktiv „gemacht“, sondern eher erlitten, sie widerfährt uns. „„Erfahrungen machen“ heißt, etwas durchmachen und nicht etwas herstellen“ (Waldenfels 1997: 67). In dieser Hinsicht kann Erfahrung nicht als Resolution vorsätzlich geplant werden, sondern wir sammeln sie ein. Lernen, Erfahrung beginnt mit einer „Versagung“ (Meyer-Drawe 2003: 509). Schulze spricht mit Sloterdijk von „Störerfahrungen“ (Schulze 2006b: 99). Der Anfang des Lernens entstammt nicht unserer Initiative, „sondern er ereignet sich als Antwort auf einen Anspruch“ (Meyer-Drawe 2003: 511). Meyer-Drawe vergleicht diesen Prozess mit dem Aufwachen oder dem Altern und Wachsen: „Man ist dabei, aber nicht als konstituierendes Subjekt“ (Meyer-Drawe 2003: 509). Michael Göhlich bezeichnet das mit Bezug auf Günther Buck als „verstehend-bei-den-Dingen-Sein“

(2009: 33). Die Beteiligung besteht darin, dass man sich auf den Anspruch einlässt und darauf antwortet. Dabei sind wir passiv und aktiv zugleich: Wir erfahren desgleichen etwas über die Sache *und* uns selbst: Wir bringen uns „als jemanden in den Blick, der sich und die Dinge anders sehen muss“ (Meyer-Drawe 2005: 28), also die Sicht auf die Welt und das Selbst wird verändert. Dass dies nicht nur die kognitive Dimension betrifft, verdeutlicht Benner an einem Beispiel:

„Wenn Kinder für sie Neues lernen, lernen sie niemals nur etwas hinzu. So kann ein Kind, das das Laufen gelernt hat, nicht noch einmal laufen lernen; es lernt nun weiter, indem es die es umgebende Welt auf eigenen Füßen durchschreitet. Wusste es vorher nicht, was Gehen ist, so weiß es nun nicht mehr, was Nicht-Laufen-Können für es bedeutete. Das neugeborene, in der Wiege liegende Kind, das krabbelnde Kleinkind und das Kind, das laufen kann, sind nicht nur verschiedene Kinder; diese existieren zugleich in verschiedenen Welten“ (Benner 2005: 10).

Offensichtlich wird dabei: Erfahrung bemerken wir erst, wenn das Lernen hinter uns liegt. „Ein Vergessen breitet sich über die Sache und uns aus, darüber, wie sie und wir waren, bevor wir lernten“ (Meyer-Drawe 2005: 26). Viele dieser Erfahrungen sind uns nicht bewusst, sie bilden sich „subliminal unterhalb der Schwelle sprachlicher Reflexion“ (Bittner 2011: 11). Beenden möchte ich den Blick auf den Erfahrungsbegriff mit einem Rekurs auf Schulze:

„Sowohl die Formierung der einzelnen Erfahrungen wie auch die des Erfahrungszusammenhangs insgesamt, wie er sich bildet, wie er strukturiert ist und wie er auf lebensgeschichtlich bedeutsame Entscheidungen einwirkt, sind dem Bewusstsein der Akteure weitgehend entzogen. Sie lassen sich nur im Nachhinein aus Wirkungen und Erinnerungen rekonstruieren“ (Schulze 2006a: 40).

3 Ausblick

Zum einen ist der „Umgang mit den Dingen“ der Welt als Quelle der Erfahrung eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive, die in soziologischen Konzepten vernachlässigt wird, für Bildungsprozesse aber konstitutiv ist. Zum anderen erscheint das bildungstheoretische Konzept Marotzkis deshalb für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung wenig zielführend, da der Bildungsbegriff unnötig auf die kognitiv-selbstreflexive Dimension als Wandel der Selbstidentität verengt wird. Ein weiter deskriptiv bleibender Bildungsbegriff hat den Vorteil, auch die anderen Dimensionen von Bildungsprozessen erfassen zu können.

Wenn wir in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung Bildungsprozesse rekonstruieren wollen, sollten wir den erzählten Erfahrungen

mehr Aufmerksamkeit schenken. Von den erzählten Erfahrungen können wir auf Bildungsprozesse rückschließen. Dabei kann man unterscheiden zwischen „allgemeinen Erfahrungsmodi“, das sind solche, die sich auf sozial-strukturell vermittelte Kollektiverfahrungen zurückführen lassen und „individuell-besondere Erfahrungsmodi“, das sind solche, die nicht sozial-strukturell vermittelte Kollektiverfahrungen rückführbar sind, sondern individuell nur dieser Lebensgeschichte zugehören (Cloer 2006: 176; Cloer/Klika/Seyfarth-Stubenrauch 1991; Klika 1990; Seyfarth-Stubenrauch 1985). Erzählte Erfahrungen von Widersprüchen oder Ambivalenzen scheinen dabei besonders anregend für Bildungsprozesse zu sein. Ihr Anspruch fordert zur Stellungnahme heraus.

Literatur

- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung - Bildung - Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft, S. 7-21.
- Bilstein, Johannes/Peskoller, Helga (Hrsg.) (2013): Erfahrung - Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS
- Bitter, Günther (2011): Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968/2013): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Bilstein, J./Peskoller, H. (Hrsg.): Erfahrung - Erfahrungen. Wiesbaden: VS, S. 17-49. Erstveröffentlichung: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. 1968, Nr. 3, S. 221-252.
- Brumlik, Micha (2013): Arge Lernprozesse - Thomas Mann über Tod, Krankheit und Bildung. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Berlin: Springer, S. 89-100.
- Cloer, Ernst (2006): Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der Historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Methodologische Zugänge, theoretische und empirische Erträge. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 171-204.
- Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Seyfarth-Stubenrauch, Michael (1991): Versuch zu einer pädagogisch-biographisch-historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Kindsein in Arbeiter- und Bürgerfamilien des Wilhelminischen Reiches. In Berg, Ch. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 68-103
- Dieckmann, Bernhard (1994): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Beltz.

- Dilthey, Wilhelm (1914): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: Gesammelte Schriften Bd. VII. 6. unveränd. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973.
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen: Leske+Budrich.
- Freud, Sigmund (1969 ff.): Studienausgabe, Bd. I-X., hg. v. A. Mitscherlich u.a. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fuchs, Torsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung: Bielefeld: transcript.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Göhlich, Michael (2009): Erfahrung als Grund und Problem organisationalen Lernens. In: Göhlich, M./Weber, S. M./Wolff, S. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden: VS, S. 29-40.
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Wolff, Stephan (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden: VS.
- Griese, Birgit (2010): Unübersichtlichkeiten im Feld der Biographieforschung. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt - Identität - Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 115-146.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Theorie der Bildung des Menschen (1794). In: ders.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. 1, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Kaupert, Michael (2010): Erfahrung und Erzählung. Zur Topologie des Wissens. Wiesbaden: VS.
- Klika, Dorle (1990): Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreiches. Eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt am Main: Lang.
- Klika, Dorle (2000): Identität - ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, S. 282-301.
- Klika, Dorle (2004): Der/Die/Das Subjekt und die Welt. Bildungstheoretische Perspektiven. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Gender und Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-46.
- Klika, Dorle/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koller, Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Wilhelm Fink.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Senibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: B. Budrich, S. 57-75.

- Langeveld, Martinus J. (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: De Gruyter.
- Lippitz, Wilfried (1980): „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Lippitz, Wilfried (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, Winfried (1990a): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Beltz.
- Marotzki, Winfried (1990b): Reflexivität und Selbstorganisation in universitären Lernprozessen. Eine bildungstheoretische Mikrologie. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentebiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 134-176.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 59-70.
- Meyer-Drawe, K. (2013): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Berlin: Springer, S. 67-76.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang, 4, S. 505-514.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung - Bildung - Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 24-37.
- Miethe, Ingrid/Müller Hans-Rüdiger: Einleitung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: B. Budrich, S. 9-16.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1997): Schwierigkeiten mit dem „Szientismus“ und das autobiographische Motiv. In: Bittner, G./Fröhlich, V. (Hrsg.): Lebens-Geschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Kusterdingen: Graue Edition, S. 213-224.
- Müller, Hans-Rüdiger (2014): Biographie. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 537-547.
- Nittel, Dieter (2013): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Berlin: Springer, S. 139-171.
- Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hrsg.) (2013): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Berlin: Springer.

- Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern - Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peskoller, H. (2013): Erfahrung/en. In: Bilstein, J./Peskoller, H. (Hrsg.): Erfahrung - Erfahrungen. Wiesbaden: VS, S. 51-78.
- Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hrsg.) (2012): Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, 58. Beiheft.
- Rousseau, Jean Jacques (1978): Emil oder über die Erziehung. Paderborn: Schöningh. 4. Auflage.
- Schäfer, Gerd. E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa.
- Schulze, Theodor (2006a): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft - Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 35-57.
- Schulze, Theodor (2006b): Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi. In: Bittner, G. (Hrsg.): Ich bin mein Erinnern. Über biographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 97-114.
- Schütze, Fritz (1978): Zur Hervorlockung und Analyse thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München, S. 159-260.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J. et al. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, S. 67-156.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 205-237.
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael (1985): Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870 bis 1914 in Deutschland. Ein Beitrag historisch-pädagogischer Sozialisationsforschung zur Sozialgeschichte der Erziehung. 2 Bde. Frankfurt: Lang.
- Stenger, Ursula/Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: WBG.
- Tervooren, Anja (2012): Bildung und Lebensalter. Bildungsforschung und Bildungstheorie zwischen Prozess und Ereignis. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: B. Budrich, S. 93-109.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. In: Münkler, H./Ladwig, B. (Hrsg.): Furcht und Faszination: Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verl., 1997. S. 65-83.

Wigger, Lothar (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biographischen Interviews. In: Müller, H. R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft Wiesbaden: VS, S. 171-192.

(Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurvenförmige Entwicklung und biografische Orientierungen?

Eine Problematisierung der „Erwachsenenbezogenheit“ theoretischer Konzepte in der qualitativen Bildungsforschung

Christine Wiezorek

1 Einführung

Gegenstand der folgenden Ausführungen ist das Problem, dass es in der qualitativen Bildungsforschung, genauer gesagt: einer *biografisch* orientierten Bildungsforschung inzwischen zwar gut ausgearbeitete theoretische Begriffe und heuristische Konzepte gibt, mit denen Bildungsprozesse und biografische Verläufe erfasst und gedeutet werden können, diese Konzepte sich letztlich allerdings als zu voraussetzungsreich erweisen, wenn es um die Erfassung *kindlicher* und *jugendlicher* Bildungsprozesse und sozialisatorischer Verläufe geht.

Dieses Problem wird im Folgenden diskutiert. Dabei versteht sich der Beitrag als ein Problemaufriss: In Bezug auf das Wechselverhältnis von Theorie und Empirie in der qualitativen (Bildungs-)Forschung thematisiert der Beitrag den „Voraussetzungsreichtum“ formal- bzw. metatheoretischer Konzepte in der qualitativen Bildungsforschung, der letztlich auf den materialen Gehalt, anders ausgedrückt: die *Gegenstandsbezogenheit* dieser Konzepte verweist. Hier gilt für die hier eher exemplarisch gewählten Konzepte, dass diese sich alle von ihrer theoretischen Konzeption her durch einen Gegenstandsbezug auszeichnen, die ich als „Erwachsenenbezogenheit“¹ bezeichnen möchte. Abgesehen von der formaltheoretischen Konzeption von Bildung als *Transformation* von Welt- und Selbstverhältnissen, die sich – in unterschiedlichen Nuancierungen – in der qualitativen Bildungsforschung durchgesetzt hat (Marotzki 1990; Nohl 2006; Wigger 2006; Koller 2009,

- 1 Dabei ist der Begriff selbst noch nicht genau genug: Denn es geht nicht darum, dass die Konzepte auf Erwachsene als *Personen* bezogen sind, sondern um ihre Bezogenheit auf die *Lebensphase* des Erwachsenseins für die es – im Unterschied zu Jugend oder Kindheit – keinen eigenständigen Begriff im Deutschen gibt (wie bspw. *adulthood* im Englischen). Der Begriff des Erwachsenseins erscheint allerdings deshalb nicht geeignet, weil dieser eher auf die normativen, gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Erwachsene und deren Erfüllung zielt, als dass damit Erwachsensein als Lebensphase *formal* beschrieben wird.

2012; von Rosenberg 2011), ist dabei das Problem der Angemessenheit bzw. Unangemessenheit der *begrifflichen* Bezeichnung nicht an sich zentral. Vielmehr interessiert das *erkenntnistheoretische* Problem, das entsteht, wenn bspw. mit der theoretisch begrifflichen Fassung eines kindlichen (und z.T. jugendlichen) Entwicklungsverlaufs als biografischer Verlaufskurve die Spezifik dieser biografischen Entwicklung als sozialisatorischer *Individuierungsprozess* nicht mehr adäquat in den Blick gerät oder wenn die *Konstitutionsprozesse* von Welt- und Selbstverhältnissen in Kindheit und Jugend nicht als Bildungsprozesse beschrieben werden können.

Ich werde diese Problematik im Folgenden in Bezug auf das Konzept der *Bildung als transformatorischer Prozess* (3), anhand der Diskussion spezifischer biografischer Prozesse des Aufwachsens als biografischer *Verlaufskurve* (4) sowie in Bezug auf die Analyse von (handlungsleitenden) *Orientierungen* im Kindesalter (5) erörtern, indem für jede dieser Kategorien die aus der *Erwachsenenbezogenheit* resultierenden „blinden Flecken“ aufgezeigt werden sollen. Diese „blinden Flecken“ werden dabei vor allem in der Diskrepanz von formaltheoretischem Anspruch und gegenstandsbezogen theoretischer Konzeptualisierung bzw. in der „Vergessenheit“ des materialen Gehalts dieser Konzeptionen gesehen (2).

Insgesamt geht es darum, die Angemessenheit theoretischer Grundkonzeptionen der qualitativen Bildungsforschung in Bezug auf die Erforschung kindlicher und jugendlicher Entwicklungsverläufe zu diskutieren, wobei nicht beansprucht wird, dass mit der Diskussion gerade dieser Konzepte die Angemessenheit theoretischer Begriffe für die qualitative Analyse biografischer Prozesse in der Kindheit und Jugend erschöpfend geprüft wäre.² Vielmehr versteht sich der Artikel als Beitrag zu einer Diskussion des Zusammenhangs von theoretisch-heuristisch geprägter Forschungsperspektive und der Konstitution von empirischen Forschungsergebnissen, die ihrerseits wiederum einer Theoriegenerierung dienen sollen (vgl. auch Miethe 2014).

- 2 Neben den hier diskutierten Konzepten ist es bspw. auch das Konzept des *Habitus*, auf das in jüngerer Zeit bei der Erforschung von Bildungsprozessen im Kindes- und Jugendalter immer wieder in der Weise Bezug genommen wird, dass bereits Kindern ein *Habitus* zugesprochen wird. Hier hat Werner Helsper (2014) jüngst einen Vorschlag erarbeitet, mit dem der ontogenetische Prozess der *Herausbildung des Habitus* (struktur-)theoretisch gedacht werden kann, der, so auch Helsper, erst in der Adoleszenz einen (vorläufigen) Abschluss findet, weshalb erst dann vom „*Habitus* im eigentlichen Sinne“ (ebd.: 143) gesprochen werden kann: „Strukturell muss am Ende der Adoleszenz eine *Habitus*formation entstehen, die nicht mehr nur als Übernahme des familiären oder milieuspezifischen Erbes zu begreifen ist, sondern die als Ergebnis der Auseinandersetzung mit dieser ‚Erbschaft‘ und der Positionierung zu ihr erscheint“ (ebd.).

2 Grundbegriffe qualitativer Bildungsforschung zwischen formaltheoretischem Anspruch und materialer theoretischer Konzeptualisierung

Qualitative Bildungsforschung erschöpft sich mit ihren Fragen, aber auch methodischen Zugängen keineswegs in der Biografieforschung. Allerdings ist die qualitative Bildungsforschung in den vergangenen Jahren maßgeblich durch die Biografieforschung befördert worden. Denn die biografische Forschung gilt als *der* methodologische Zugang zur Erforschung von Bildungsprozessen, der es ermöglicht, die Diskrepanz zwischen „begriffsloser“ empirischer Bildungsforschung und „empirieloser“ Bildungstheorie (vgl. Tenorth 1997) fruchtbar zu überwinden (Krüger 1999; Marotzki 1999, Wigger 2004; 2009; Koller 2009, 2012). Insofern stehen im Folgenden solche heuristischen Konzepte im Fokus, auf die vor allem in Bezug auf die biografisch orientierte Bildungsforschung Bezug genommen wird.

Hier sind, ganz grob skizziert, drei – miteinander verbundene – Verknüpfungslinien bedeutsam, die dazu geführt haben, dass mit dem Ziel der *Rekonstruktion von Bildungsprozessen* (ausschließlich) als *transformatorische* Prozesse der Veränderung von Welt-Selbst-Verhältnissen (3) die Forschungsarbeit sich auf die *Rekonstruktion von Prozessstrukturen* des Lebenslaufs (4) – oder von *Orientierungen* bzw. (individuellen und kollektiven) *Orientierungsrahmen* bzw. des Habitus (5) fokussiert hat: Zum einen hat Winfried Marotzki (1990) in seiner Konzeptualisierung strukturaler Bildungsprozesse den forschungsbezogenen Anschluss zur „empirielosen“ Bildungstheorie gerade dadurch geschaffen, dass er an die methodologischen Überlegungen Fritz Schützes (1981, 1983) zur Analyse von Biografien angeschlossen und diese Überlegungen der sich konstituierenden qualitativen Bildungsforschung zugeführt hat (ebd.: 95ff.). Schützes formaltheoretische Ausarbeitung der Prozessstrukturen des Lebenslaufs, von denen hier das der biografischen *Verlaufskurve* interessiert (Schütze 1999), gehören (spätestens) seitdem zum Handwerkszeug in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. Zum Zweiten ist vor allem über die empirischen und methodologischen Arbeiten von Arnd-Michael Nohl (2006, 2011) die Potentialität der Dokumentarischen Methode der Interpretation – die wesentlich durch Ralf Bohnsack (1989, 2001, 2007) entwickelt wurde – für die Analyse von Bildungsprozessen herausgestellt worden. In deren Architektur stellen wiederum die heuristischen Konzepte des *Orientierungsschemas* sowie des *Orientierungsrahmens* „elementare Kategorien“ (Bohnsack 2012: 120) dar. Damit verbunden ist insbesondere in Bezug auf Fragen der Entwicklung von Bildungsaspirationen bzw. des Zustandekommens von schulischen Bildungsentscheidungen ein Interesse an der Ausarbeitung von (bildungsbezogenen) *Orientierungen* bei Kindern und Jugendlichen (z.B. Krüger u.a. 2008; Sieb-

holz 2012; Thiersch 2014; Schneider 2014). Zum Dritten hat schließlich durch die erstarkte Rezeption von Bourdieus Schriften in den vergangenen Jahren das Konzept des *Habitus* vermehrt Einzug in die qualitative Bildungsforschung gefunden (Rieger-Ladich 2006; Friebertshäuser u.a. 2006; von Rosenberg 2011; Kramer 2011; Thiersch 2014; Helsper u.a. 2014; Miethes u.a. 2015) – dies sicher auch befördert dadurch, dass es zwischen dem Habituskonzept und dem des Orientierungsrahmens Überschneidungen gibt (Bohnsack 2014).

Alle hier genannten Begriffe sind in der qualitativen Bildungsforschung zu heuristischen Grundbegriffen avanciert, deren Tragfähigkeit vielfach belegt worden ist. Insofern geht es nicht um die Infragestellung dieser Konzeptionen. Aber: Interessanterweise dominierten zunächst in der qualitativen, biografisch orientierten Bildungsforschung Untersuchungen zu Bildungsprozessen (junger) *Erwachsener*, also zu Bildungsprozessen derjenigen, die (bereits) eine Sozialisationsgeschichte aufweisen und damit über Selbst-Welt-Verhältnisse verfügen, deren Transformation dann als Bildung gelesen wird (Marotzki 1990; Nohl 2006, 2011; Koller u.a. 2007; Koller 2012; von Rosenberg 2011). Vor dem Hintergrund, dass im Erkenntnisinteresse der Erziehungswissenschaft auch Bildungs- und Sozialisationsprozesse im Kindes- und Jugendalter stehen, ergeben sich aber Unschärfen und Unvereinbarkeiten: Einerseits werden, wie erwähnt, einige der Kategorien und Konzepte genutzt, um Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse im Kindes- und Jugendalter zu analysieren. Hier stellen sich Fragen danach, inwiefern mit der Phänomenbeschreibung – z.B. Laufbahnentscheidungen am Ende der Grundschule als Orientierungen oder Orientierungsrahmen von Kindern – eigentlich eine „Aufweichung“ der konzeptionellen Schärfe des Begriffs verbunden ist. Andererseits, in der Beachtung der jeweiligen begrifflichen Schärfung fällt auf, dass diese zunächst „weiten“, formaltheoretischen Konzeptionen letztlich doch material „eng“ geführt sind, so dass sie das „gebildete“ bzw. sozialisierte – eben erwachsene oder zumindest am Ende seiner adoleszenten Entwicklung stehende – Individuum voraussetzen.

Hier stellt sich die Frage danach, inwiefern Bildungs- und Sozialisationsprozesse im Kindes- und Jugendalter mit Hilfe solcher Konzepte adäquat erfasst werden können: Vermag es zum Beispiel das Konzept der Verlaufskurve, Sozialisationsprozesse im Kindes- und Jugendalter angemessen zu beschreiben? Oder, anders formuliert: Wie lassen sich biografische Aufwachsensprozesse begrifflich fassen, die durch Heteronomie und wenig Individuierungsspielraum gekennzeichnet sind und insofern Identitätsentwicklung „fremd“ bestimmen, wenn doch die Konstitution des Selbst des Heranwachsenden mit dem Hinweis auf die Fremdbestimmtheit gerade nicht angemessen begriffen werden kann, weil es wiederum in dessen Biografie noch nichts gibt, von dem aus sein Selbst etwas ihm Fremdes ist? Und: Ab wann können Heranwachsende über ihr atheoretisches, handlungsleitendes

Wissen *verfügen*? Wann bzw. wie treten an die Stelle dieses impliziten Wissens, das „unser Handeln orientiert“ (Bohnsack 2012: 127) biografische Orientierungen im Sinne von Handlungsentwürfen? Wann und inwiefern kann man davon sprechen, dass Kinder biografische Orientierungen im Sinne der Auseinandersetzung mit den institutionalisierten Normen und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen entwickelt haben?

3 Kindliche und jugendliche Aufwachsensprozesse als biografische Verlaufskurve?

Im rekonstruierenden Nachvollzug von Biografien werden, so Schütze, „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ (Schütze 1981: 67) sichtbar, die sich unmittelbar auf die Handlungsfähigkeit des Biografieträgers beziehen. Schütze (1981, 1983) arbeitete insgesamt vier elementare Prozessstrukturen des Lebenslaufs heraus: die *biografischen Handlungsschemata*, die „das intentionale Prinzip des Lebenslaufs“ (1983: 288) und *institutionelle Ablaufmuster* bzw. der Lebenszyklus, die „das normativ-versachlichte Prinzip des Lebenslaufs repräsentieren“ (ebd.), die *biografischen Wandlungsprozesse*, die sich prospektiv oder retrospektiv auf die „Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtig dominanten Ordnungsstruktur des Lebenslaufs“ (Schütze 1983: 103) beziehen; schließlich die Kategorie der *Verlaufskurve*, mit der eine „Ordnungsstruktur konditioneller Gesteuertheit“ (Schütze 1981: 90), oder, anders gesagt, das „Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Schütze 1983: 288) bezeichnet wird.

Das erste Mal darüber nachgedacht, inwiefern diese Kategorie der analytischen Erfassung biografischer Prozesse in der Kindheit und Jugend angemessen ist, habe ich bei der Auswertung von autobiografischen Interviews mit fremdenfeindlichen Gewalttätern (Wiezorek 2002).³ Anhand von Ausschnitten eines Interviews aus diesem Kontext soll diese Problematik im Folgenden erläutert werden. Jochen, ein zum Interviewzeitpunkt inhaftierter 22-jähriger junger Mann beginnt die biografische Erzählung folgendermaßen:

- 27 ja naja also ich bin mit zwei älteren Schwestern
28 aufgewachsen und naja und wo ich drei war oder so da ham
29 sich meine Eltern scheiden lassen und meine Mutter hat das
30 nicht so ganz wahrscheinlich verkraftet nor und war
31 überfordert mit uns da sind wir auch ins Heim gekommen in

4 Die Auswertung des Interviews erfolgte mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation.

- 32 getrennte Heime also meine Schwestern sind zusammen in ein
33 Heim und ich bin in in ein Heim wo ich halt alleine war
34 mehr oder weniger

Ich hatte damals dazu geschrieben:

„Zu Beginn seiner Erzählung thematisiert Jochen, daß er ‚mit zwei älteren Schwestern aufgewachsen‘ (27/28) ist. Er verortet sich und seine Kindheit hier in den familialen Sozialisationszusammenhang und betont die Verbundenheit der Geschwistergemeinschaft. Die Verbundenheit dieser Geschwistergemeinschaft scheint dabei durch das gleiche ‚Schicksal‘ begründet zu sein. (...) [Dabei] zeigt sich, daß es die Lebensorganisation der Eltern, d.h. vor allem der Mutter ist, an denen dieses gleiche Schicksal festgemacht wird. Der Lebenslauf der Mutter, ihre psychische Verfassung und ihre Lebensdaten stellen für die Biographien ihrer Kinder das übergeordnete biographische Ordnungselement dar. Es ist so nicht die auf den eigenen konkreten Kindheitserlebnissen beruhende individuelle Geschichte der Entwicklung und Herausbildung seiner Persönlichkeit, die Jochen darstellt, sondern es ist hier vielmehr die Geschichte einer institutionellen Prozessierung, die er als Rahmung der Entwicklung seiner Selbst voranstellt“ (Wiezorek 2002: 179).

Im Begriff der *Prozessierung* taucht das Moment der heteronomen Entwicklung auf, das auch das Konzept der Verlaufskurve zu erfassen sucht. Die gesamte weitere Sozialisation von Jochen lässt sich in diesem Modus der institutionellen Prozessierung beschreiben: Im Alter von „8, 9 Jahren“ kehrt er – nach erneuter Hochzeit der Mutter wieder nach Hause zurück. Die familialen Verhältnisse sind in der Folge zum einen durch die massive Gewalt des Stiefvaters gegenüber den Kindern und der Frau gekennzeichnet, zum anderen aber auch durch instabile bzw. wechselnde Mechanismen gegenseitiger Solidarisierung und Ausgrenzung zwischen Jochen, seinen Schwestern und der Mutter. Bereits mit zehn, elf Jahren lebt er zeitweilig auf der Straße, „endgültig“ entzieht er sich mit zwölf. Es folgen mehrere Jahre zwischen Straße, Familie und Heim; mit 14 Jahren wird Jochen zum ersten Mal verurteilt, mit 16 Jahren erhält er seine erste Haftstrafe. Zum Interviewzeitpunkt steht er kurz vor der Beendigung der dritten Haftstrafe. Bereits anhand dieser knappen Hinweise wird (zumindest ansatzweise) deutlich, dass diese Biografie sich durch konditionelle Gesteuertheit, durch Heteronomie auszeichnet, also durch Merkmale, die wir mit dem Konzept der biografischen Verlaufskurve beschreiben. Aber: Ist das so einfach? Schütze (1999: 199) schreibt zum Konzept der Verlaufskurve:

„Der soziale und biographische Prozeß der Verlaufskurve ist durch Erfahrungen immer schmerzhafter und auswegloser werdenden Erleidens gekennzeichnet: die Betroffenen vermögen nicht mehr aktiv zu handeln, sondern sie sind durch als übermächtig erlebte Ereignisse und deren Rahmenbedingungen getrieben und zu rein reaktiven Verhaltensweisen gezwungen. Im Laufe der verhängnisvollen Verkettung von Ereignissen werden sich die Akteure untereinander und auch sich selbst gegenüber fremd [...] Das Vertrauen in die Tragfähigkeit der gemeinsamen

Lebensarrangements (z.B. als Familie, als Freundschafts-Netzwerk) und in die gemeinsame Zukunft geht verloren. Die Betroffenen reagieren [...] von Mal zu Mal unangemessener [...] und diese eigenen Aktivitätsbeiträge der Betroffenen verschärfen noch die Erleidens-, Niedergangs- und Auflösungsmechanismen der Verlaufskurve. Das Verhängnis nimmt jetzt einen quasi automatischen Verlauf; es ist für die Betroffenen überhaupt nicht mehr vorstellbar, daß der Gang der Ereignisse von ihnen beeinflusst oder kontrolliert werden könnte; und folglich werden sie in ihren Lebensorientierungen immer mutloser und in ihren Lebensaktivitäten immer passiver.“ (ebd.)

Das Reden davon, dass die Betroffenen „nicht mehr“ „vermögen“ oder dass sie „sich selbst gegenüber fremd“ „werden“ oder – so Schütze an einer Stelle, wo er über das „Wirksamwerden des Verlaufskurvenpotentials“ (ebd.: 201) schreibt, – „daß der Betroffene seinen Lebensalltag *nicht mehr* aktiv handlungsschematisch gestalten kann“, verweist auf die *Erwachsenenbezogenheit* der Kategorie der Verlaufskurve: Impliziert ist hier ähnlich dem Konzept von Bildung als Transformationsprozess, dass die von der verlaufskurvenförmigen Entwicklung Betroffenen sich *vorher* als handlungswirksame, handlungsmächtige Individuen erlebt haben müssen und insofern auch einen darauf bezogenen Selbstentwurf, eine Identität ausgebildet haben müssen, in Bezug auf die sie jetzt das eigene Fremdwerden spüren.

Um nicht falsch verstanden zu werden: Es geht an dieser Stelle nicht darum, Erleidensprozesse und Fremdsteuerungsprozesse in Kindheit und Jugend zu negieren. Prozesse des Erleidens, der konditionellen Gesteuertheit, des Getriebenwerdens im Hinblick auf die biografische Entwicklung in Kindheit und Jugend entfalten allerdings eine andere Qualität als dies das Konzept der biografischen Verlaufskurve theoretisch impliziert, weil im Kindes- und Jugendalter das vorgängige So-Geworden-Sein, das mit Schützes Konzeption theoretisch unterstellt wird, noch nicht ausgebildet ist. Genau diese Andersartigkeit der Qualitäten restriktiver, Bildung und Individuierung verhindern der sozialisatorischer Bedingungen wird aber letztlich in der Identifizierung kindlicher bzw. jugendlicher Sozialisationsverläufen als Verlaufskurvenprozesse nicht mehr beachtet. Dies lässt sich anhand von Jochens Biografie exemplarisch erläutern, denn auch dort findet sich die Erfahrung der fundamentalen Erschütterung des Vertrauens in die Tragfähigkeit des gemeinsamen kernfamilialen Lebensarrangements aus der Mutter, seinen Schwestern und ihm:

169 also meine große Schwester die
170 ist damals in die alten Bundesländer mit ihrem Freund ((I:
171 hm)) und das war och so 'n Punkt, was mich übelst
172 mitgenommen hat weil meine große Schwester ist mir immer so
173 meine liebste gewesen nor weil ach bei der bin ich
174 immer wochenends gewesen wo die noch mit ihrem Freund in
175 CN-Stadt gewohnt hatte da war ich am liebsten halt das hat
176 mir richtig gefallen da und die war dann halt auf einmal

177 nicht mehr da nor das wußte ich aber och nicht weil die
178 genau wußte daß ich da ((I: Hm)) überreagier' deswegen hat
179 die mir nicht so gesagt wahrscheinlich und naja na
180 jedenfalls wollt ich die mal besuchen gehen und da war die
181 nicht mehr da nor das wußt ich nicht ja da bin ich
182 wieder nach Hause und da hab ich meine Mutter gefragt wo
183 die ist und da sagt die mir halt die ist weggezogen nor
184 und das hab ich gar nicht so begriffen

Der Umzug der ältesten Schwester und ihres Freundes bringt für Jochen den Verlust des Ortes mit sich, an dem er „*am liebsten*“ war. Gleichwohl hier nicht der Ort ist, um ausführlich auf diese Passage eingehen, soll ein Aspekt genauer betrachtet werden: Nämlich, dass hier eine Erfahrung präsentiert wird, die nicht einfach auf das eigene Fremdwerden bezogen ist, sondern die vielmehr dafür steht, dass Jochen etwas vom „Funktionieren der Welt“⁴ – genauer vom Funktionieren der menschlichen Beziehungen – verstehen lernt: Der Punkt zu bemerken, dass er das, was da vorgeht, nicht begreifen kann, ist der *Anfang* dafür, dass er begreifen lernt. Denn Jochen erfährt nicht nur den Verlust eines ihm wichtigen Rückzugsortes. Vielmehr erweist sich dieser Ort selbst als Illusion, und zwar zum einen dadurch, dass die Schwester – und mit ihr die Mutter – den Umzug vor Jochen geheim gehalten hat. Zum anderen, dies wird im Anschluss erzählt, erfährt Jochen, dass der Freund der Schwester, den er selbst sehr mochte, seine Schwester vergewaltigt hatte; auch dies wurde zwischen den Schwestern und der Mutter kommuniziert, vor ihm aber geheim gehalten, und er betont auch, dass ihm das seine Mutter später erzählt habe, aber nicht seine Schwester. In diesem Ausschluss aus dem familialen Kommunikationszusammenhang liegt für Jochens Entwicklung eine eigene „Tragik“: Denn über das Unvermögen der Schwester, sich auch ihm anzuvertrauen, werden zugleich die Bilder und Entwürfe von sich und der Familie – z.B. „*wir ham schon ne ziemlich starke Bindung*“ und „*wir [sind] übelst so zusammengewachsen*“ – zutiefst erschüttert. Im kategorialen Unterschied zu dem, was das Konzept der Verlaufskurve beschreibt, führt diese Erschütterung aber gerade nicht zu einem *Sich-Fremd-Werden*, sondern wird schließlich von Jochen als grundlegende Erfahrung des Umganges mit anderen generalisiert und in die eigene *Selbstkonstitution* als etwas *für sich Typisches* aufgenommen; hierin liegt zugleich sein „Begreifen“:

225 also mit den Leuten also die ich eigentlich so im Großen
226 und Ganzen gut leiden konnte nor das warn dann zum Schluß
227 immer so übelste Enttäuschungen ja da kam immer irgendswas

5 Youniss (1994) spricht – in der Diskussion von Piagets Erkenntnistheorie – vom „Funktionieren der Gesellschaft“ (ebd.: 155), das Kinder über die Einbindung in interpersonale Interaktionen und Beziehungsstrukturen kennen- und verstehen lernen.

228 dann raus was was mir nicht gepaßt hat so oder was halt

229 was ich nie gedacht hätte von den Menschen

Hier wird ersichtlich, dass die Erfahrungen der Erschütterung in das Vertrauen vorhandener Lebensarrangement *konstitutive* Erfahrungen darstellen, vor deren Hintergrund Jochen in der Folge seine Beziehungserfahrungen als *für ihn typische, also zu ihm gehörende*, einordnet. Die Erfahrungen der Gesteuertheit führen hier also – anders als bei einer verlaufskurvenförmigen Entwicklung Erwachsener – nicht dazu, dass er „auch sich selbst gegenüber fremd“ (Schütze 1999: 199) wird, sondern zu einem Wissen über die Welt und den Beziehungen darin, dem als Handlungsfigur letztlich viel stärker eine Orientierungsfunktion für zukünftiges Handeln zukommt, das insofern gerade nicht nur *reagierend* begriffen werden kann, wie dies das Konzept der Verlaufskurve theoretisch impliziert.

Mit diesem Rückgriff auf den Begriff der „Handlungsfigur“ bzw. der „Handlungsgestalt“ wird plausibel, was – auch jenseits dieses Beispiels – den Unterschied solch einer kindlichen Erfahrung zu einer ähnlich gelagerten im Erwachsenenalter ausmacht. Als Handlungsfiguren bezeichnen Schütze u.a. geschichtenhafte „kulturelle Definitionen“ (Schütze u.a. 1973: 435) abgelaufener Handlungsvorgänge, denen in Bezug auf zukünftige Handlungen eine Orientierungsfunktion zukommt (vgl. ebd.). Einer Geschichte wird „vermittels retrospektiver Interpretation“ (ebd.: 436) eine sekundäre, das zukünftige Handeln anleitende Bedeutung zuerkannt. Dabei haben Handlungsfiguren (größerer Aufmerksamkeitsspannbreite) „die Funktion, den Handelnden in der Ausbildung einer systematischen Biographie zu unterstützen, die nichtsdestoweniger beständig an neue Handlungsgegebenheiten angepasst werden muss“ (ebd.: 436f.). Insofern ist die Biografie auch die „inhaltliche Grundlage der [...] Ich-Identität des Handelnden“ (ebd.). Hier wird nochmals deutlich, dass so gesehen auch Aspekte der Fremdbestimmung, der Vorenthaltung bzw. Beschneidung von Individuierungsräumen, des Missbrauchs oder der Erschütterung von Vertrauen in die Konstitution von Identität, also von Selbst-Entwürfen mit eingehen.⁵ Das aber ist kategorial etwas anderes als das, was durch das Konzept der Verlaufskurve beschrieben wird, wenn hier das Augenmerk auf dem Verlust (nicht der Konstitution) von Handlungsfähigkeit, dem Sich-Fremdwerden und gerade nicht der ontogenetisch vorgelegten *Identitätsbildung* liegt.

Implizit tauchte eben der Hinweis auf *Orientierungen* auf, denen hinsichtlich der Konstitution und des Wandels von Identität oder der Veränderung von Welt-Selbst-Verhältnissen in der qualitativen Bildungsforschung Bedeutung beigemessen wird, geben sie doch Aufschluss über die Regelgeleitetheit des Handelns oder über biografisch relevante Handlungsentwürfe oder, mit

6 Dies machen vor allem anerkennungstheoretisch inspirierte Forschungen deutlich (etwa Sutterlüty 2003; Wiezorek 2005; Helsper u.a. 2006; Equit 2011).

beiden verbunden, über Wertbindungen des Handelnden und damit auch über seine Einbindung in soziale Welten und Milieus. Diesen widmet sich der folgende Abschnitt.

4 Anmerkungen zum Konzept der Bildung als Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen

Im bildungstheoretischen Blick auf biografische Prozesse geht es, so Marotzki (1999), um die analytische Nachzeichnung des „Aufbau[s], d[er] Aufrechterhaltung und d[er] Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen“ (ebd.: 58). Gleichwohl Marotzki hier explizit auch den *Aufbau* der Welt-Selbst-Referenzen in das Interesse einer bildungstheoretisch inspirierten Biografieforschung stellt (vgl. ebd.), entwickelte er mit der kategorialen Unterscheidung von Bildung und Lernen einen Bildungsbegriff, der sich gegenüber (anderen) Lernprozessen dadurch abhebt, dass als Bildung nur diejenigen Prozesse zu verstehen sind, die sich zum einen durch einen „reflexiven Bezug“ (Marotzki 1990: 224) auszeichnen: „Lernprozesse werden erst zu Bildungsprozessen, wenn dem lernenden Subjekt die eigenen Lernvoraussetzungen disponibel werden“ (ebd.). Damit einhergehend werden zum anderen Bildungsprozesse als Prozesse beschrieben, die „*notwendig* zu einer Modularisierung der Selbst- und Weltreferenz [führen; C.W.]. Solche Wandlungen sind an die Transformation von Kontexturen, also an die Transformation von Komplexität, gebunden und nicht an die Optimierung einer kombinatorischen Vielfalt innerhalb einer Kontextur“ (ebd.: Hervorhebung C.W.).

Implizit finden sich in dieser kategorialen Unterscheidung von Lernen und Bildung „normative Hierarchisierungen“ (Helsper 2014: 133) verschiedener Formen von Lernprozessen, durch die letztlich die *Konstitutionsprozesse* von Selbst-Welt-Verhältnissen im Kindes- und Jugendalter *als Bildungsprozesse* keine Berücksichtigung finden (können). Denn theoretisch setzt das Konzept der Bildung als *Transformation* von Selbst- und Welt-Verhältnissen die Formation eines wie auch immer gearteten Selbst-Welt-Verhältnisses bereits voraus, so z.B. der „Sozialisationsgeschichte“ (Nohl 2006: 115), des „je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs“ (Kokemohr 2007: 21), des „eingespielten Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012: 154) oder des „Habitus“ (von Rosenberg 2011: 117ff.). Hier ist fraglich, inwiefern bzw. ab wann vorausgesetzt werden kann, dass Heranwachsende darüber verfügen.

Damit zusammenhängend stellt sich auch die Frage nach dem Kriterium der *Reflexivität*, die Bildung als transformatorischen Prozess kennzeichnet

und die die sprachliche Verfügbarkeit über den eigenen Wandlungsprozess mit einschließt bzw. impliziert (Marotzki 1990: 224; Nohl 2006: 216ff.; Koller 2012: 16). Vor allem Jean Piaget hat – empirisch begründet – ausgearbeitet, dass sich Reflexivität als Fähigkeit abstrakten, formal operativen Denkens erst in der Adoleszenz als kognitive Struktur etabliert:

„Während das Kind zunächst mittels intuitiver Vorstellungen denkt und dann mittels aus dem Handeln hervorgehender konkreter Operationen, die sich noch nicht in abstrakte Sätze übertragen lassen, ist die Adoleszenz durch das ‚formale‘ Denken gekennzeichnet. Zum Wesen der formalen bzw. hypothetisch-deduktiven Denkopoperationen gehört es nun gerade, daß sie die unmittelbare Realität überschreiten und den Aufbau von übergreifenden Systemen ermöglichen. Weshalb auch das Kind seiner physischen und sozialen Umgebung verhaftet bleibt und sich noch keine Reflexionsprozesse oder Philosophien aufbaut [...] Der Jugendlichen hingegen ist wesentlich ein Individuum, das Theorien über alles mögliche aufstellt und in der Nicht-Gegenwart ‚reflektiert‘, statt direkt zu handeln“ (Piaget 1999, S. 212f.).

Diese Fähigkeit, anders zu denken, zeigt sich wiederum auch in der Fähigkeit, anders zu *sprechen*, und darauf wird in einigen methodologischen Begründungen für die Durchführung autobiografisch narrativer Interviews (mit Jugendlichen oder Kindern) hingewiesen. So betonen z.B. Bohnsack u.a. (1995) in der Erläuterung ihres Forschungsdesigns:

„Inwieweit eine autobiographische ‚Großerzählung‘ gelingt, ist aber eben dann auch davon abhängig, inwieweit eine biographische Gesamtformung sich bereits zumindest ansatzweise konstituiert hat. Jugendliche in der Adoleszenzphase stehen aber [...] erst am Anfang eines derartigen Prozesses“ (Bohnsack u.a. 1995: 435).

Auch Schütze (2009) verweist auf den Entwicklungsaspekt hinsichtlich der Fähigkeit autobiografischen Erzählens, in dem er dieses als

„eine erste Stufe des abstrahierenden Zugriffs auf die übergreifenden Prozesse und Merkmale der Lebensgeschichte [darstellt; C.W.]. In der Wiedererinnerung des Jugendlichen vergegenwärtigt er die lebensgeschichtlichen Ereignisse und Erlebnisse auf eine geraffte Art und vollzieht so eine erste Abstraktion auf das Übergreifende in der eigenen Lebensgeschichte. [...] Ein Kind in der Latenzphase oder davor kann zwar im Stegreif Eigenerlebtes erzählen; es hat aber in der Regel noch keinen Sinn für die eigene Identitäts-Veränderlichkeit und die daraus erwachsenden Aufgaben.“ (Schütze 2009: 361; Hervorhebungen C.W.).

Vor diesem Hintergrund erscheint die bildungstheoretisch inspirierte Bezugnahme auf die Erforschung von Bildungsprozessen *Erwachsener* plausibel und erweist sich die Konzeptualisierung von Bildung als transformatorischer Prozess der Veränderung von Welt-Selbst-Referenzen als tragfähig. Zugleich zeigt sich aber hier die Grenze einer derartigen theoretischen und methodologischen Konzeption, die bislang in der qualitativen Bildungsforschung nicht ausreichend reflektiert wird: Denn was aus der *theoretischen* Verfasstheit der Bildungskonzeption geschlossen werden muss, dass empirisch in

Bezug auf Kinder und z.T. Jugendliche nur „Lernprozesse“, nicht aber Bildungsprozesse zu beobachten sind, ist mit der theoretischen Konzeptualisierung sicher weder von Marotzki, noch den anderen Vertretern bildungstheoretisch inspirierter Biografieforschung intendiert worden. Und auch abgesehen von dieser implizit normativen, disziplinbezogenen „Schlagseite“ gehört es zum erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Allgemeinwissen, dass manche der kindlichen Lernprozesse so evident sind, dass es schwer fällt, diese *nicht* als Bildung zu verstehen. Hierzu gehören bspw. das Erlernen des Lesens und Schreibens, kulturelle Praktiken, die den Weltzugang Heranwachsender radikal verändern, weil sie eine eigenständige Erschließung von Welt und Kommunikation mit Welt ermöglichen.

Gerade in Bezug auf die Aneignungsprozesse dieser evidenten „Kulturtechniken“ fällt aber wiederum auf, dass die theoretische Konzeptualisierung von Bildung als transformatorischer Prozess der Veränderung von Selbst-Welt-Verhältnissen zu voraussetzungsreich ist: Bildungsforschung als Biografieforschung zu betreiben impliziert, dass alle Bildungsprozesse erzählbar sind bzw. über Sprache dargestellt werden, und das erweist sich nicht nur gegenüber der Erforschung kindlicher und jugendlicher Bildungsprozesse über Interviews als „blinder Fleck“ (Dieminger u.a. 2013). Das heißt, selbst wenn in Bezug auf das Lesen- und Schreibenlernen vielleicht nicht in erster Linie die Frage steht, *ob* diese Prozesse „theoretisch“ als Bildungsprozesse anzusehen sind, stellt sich die Frage, *wie* diese Prozesse als *Bildungsprozesse* empirisch erforscht werden können. Denn in biografischen Ad-Hoc-Erzählungen Jugendlicher und Erwachsener, selbst wenn sich diese um die Schulzeit oder den Bildungswegen drehen, wird der Schriftspracherwerb und das Lesenlernen nicht thematisiert.⁶ Hier liegt die Vermutung nahe, dass sich derartige Bildungsprozesse – in schulisch institutioneller – sozialisatorischer Praxis *quasi selbstläufig*, weil: selbstverständlich vollziehen, so dass es offensichtlich „gar nicht der Rede“ wert ist, in einem Interview darüber zu sprechen: Lesen und schreiben zu können ist Bestandteil konjunktiven Wissens, das Interviewte wie Interviewer als Kulturangehörige teilen und als selbstverständliche Fähigkeit beim anderen, soweit dieser mindestens im Grundschulalter ist, voraussetzen. Das aber macht aufmerksam dafür, dass es offensichtlich Bildungsprozesse im Kindesalter gibt, die Habitualisierungs-

- 3 Ich habe bislang in keinem einzigen autobiografischen Interview, das ich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Schulzeit geführt oder das ich gelesen habe, eine Passage gefunden, in der – unaufgefordert – der eigene Lese- und Schreiblernprozess thematisiert wurde. Zugleich liegen mit den Romanen „Der Stift und das Papier“ sowie „Die Erfindung des Lebens“ von Hanns-Josef Ortheils z.B. autobiografische Berichte vor, in denen das Schreiben- und Lesenlernen eine zentrale Erzähllinie bildet. Diese bestätigen hier eher die These der Selbstläufigkeit und Selbstverständlichkeit dieser Lernprozesse, denn hier sind diese Prozesse mit dem Prozess des Sprechenslernens des „stummen Kindes“ verknüpft, das Ortheil bis zu seinem 8. Lebensjahr tatsächlich war. Sie verlaufen also in Bezug darauf gerade *nicht* selbstläufig.

prozessen entsprechen, weil sie mit der selbstläufigen Inkorporierung kultureller Praxen zu tun haben. Wenn dem aber so ist, dann kann wiederum das Moment der *Reflexivität* nicht per se als konstitutiv für Bildungsprozesse und als Abgrenzung gegenüber (nur) Lernprozessen angesehen werden.

Zugleich stellt sich hier die Frage nach dem grundlegenden Verhältnis von Sprache und Bildung: Inwiefern sind oder werden Konstitutionsprozesse von Welt-Selbst-Verhältnissen (verbal-)sprachlich (vor-)strukturiert bzw. müssen sprachlich reflektiert werden, damit sie als Bildung gelten? Auch unter dem Aspekt der implizierten Sprachgebundenheit zeigt sich so der (enge) materiale Gehalt der formaltheoretischen Konzeption der Bildung als transformatorischer Prozess der Veränderung von Selbst-Welt-Referenzen, der das Problem normativer Hierarchisierung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen impliziert: Die Erwachsenenbezogenheit und die „Sprachgebundenheit“ des theoretischen Konzeptes von Bildung als Transformation von Welt-Selbst-Referenzen führt in Bezug auf evidente Aneignungs- und Welterschließungsprozesse im Kindes- und Jugendalter – sowie in Milieus, in denen kein elaborierter Sprachcode habitualisiert wird (Dieminger u.a. 2013) – dazu, dass Lernprozesse nicht als Bildungsprozesse (an-)erkannt werden. Letztlich wird Heranwachsenden damit „theoretisch“ (die Fähigkeit zur) Bildung abgesprochen und das verweist darauf, dass in Bezug auf die formaltheoretische Konzeption des Bildungsbegriffs auch *Arbeit am Begriff selbst* impliziert ist.

5 Orientierungen von Kindern: Entsprechung gesellschaftlicher Erwartungshaltungen, inkorporierte denk- und handlungsleitende Dispositionen und/oder eigenständige Handlungsentwürfe?⁷

Methodologisch spielt der Begriff der Orientierungen insofern eine herausgehobene Rolle für die Analyse biografischer Verläufe und insofern auch für Bildungsprozesse, als dass diese – abstrakt gesagt – etwas über die erlebnis- und erfahrungsbezogene Herstellung von Wirklichkeit aussagen; anders ausgedrückt: weil in ihnen Welt-Selbst-Bezüge sichtbar werden. So nennt

7 Diese Überlegungen beruhen nicht zuletzt auf Diskussionen im Rahmen des Forschungsforums: „Soziale Ungleichheit in Kindheit und Jugend“ auf dem DGfE-Kongress in Osnabrück 2012. Insbesondere Susanne Siebholz und Daniela Winter danke ich dafür sehr herzlich.

Bohnsack (2012) bspw. gesellschaftliche Erwartungshaltungen, die an Einzelne oder Gruppen herangetragen werden, *Orientierungsschemata*: In der *auf kommunikativer Verständigung* beruhenden Auseinandersetzung mit institutionalisierten gesellschaftlichen Normen und Werten entsteht – auf institutionelles Handeln, z.B. den Beruf, bezogenes – theoretisches (Alltags-)Wissen, das zugleich zur Ausbildung biografisch relevanter Orientierungen führt (ebd.: 123f.). Diese Orientierungen können sich wiederum sukzessive in einem biografischen Wandlungsprozess (Schütze 1983: 103) ausdifferenzieren, der möglicherweise dann als Bildungsprozess beschrieben werden kann. Sie können aber auch „unmittelbarer“ zur Ausbildung eines biografischen Handlungsschemas führen, durch das die Gestaltung der eigenen Biografie – z.B. in Bezug auf die Verwirklichung des Berufswunsches – aktiv und intentional entworfen wird (Schütze 1981: 70ff.).

Von den Orientierungsschemata grenzt Bohnsack mit dem Begriff des *Orientierungsrahmens* jenes „handlungspraktische[] oder handlungsleitende[] Wissen“ (Bohnsack 2012: 125) ab, auf das der Handelnde selbstläufig zurückgreift, das also inkorporiert oder habitualisiert ist (vgl. ebd.). Hier ist es das (atheoretische) *Wissen*, das „unser Handeln *orientiert*“ (Bohnsack 2012: 127; Hervorhebung C.W.). Im Konzept des Orientierungsrahmens steht damit zunächst das handlungsleitende, implizite Wissen, das zugleich ein Wissen um den Modus Operandi der Handlungspraxis selbst ist. Bohnsack erläutert diesen Aspekt – in Bezug auf Mannheims Beispiel des Knüpfens eines Knotens – folgendermaßen:

„Das handlungsleitende Wissen, welches mir ermöglicht, einen Knoten zu knüpfen, ist ein atheoretisches Wissen. Diese Handlungspraxis vollzieht sich intuitiv und vorreflexiv. Das, was ein Knoten ist, verstehe ich, indem ich mir jenen Bewegungsablauf (von Fingerfertigkeiten) einschließlich der motorischen Empfindungen vergegenwärtige, ‚als dessen ‚Resultat‘ der Knoten vor uns liegt“ (ebd.: 125; Hervorhebung C.W.).

Hier wird ersichtlich, dass das in diesem Modus verankerte konjunktive Wissen keines ist, auf das sich auf ein – wie auch immer – reflektiertes, bewusstes, intendiertes oder planvolles Handeln bezieht, sondern im Gegenteil scheint das handlungsleitende Wissen – als Modus Operandi – die Handlungen des Handelnden zu „steuern“. Der Begriff des Orientierungsrahmens, „wenn wir ihn im engeren Sinn verstehen“ (Bohnsack 2014: 35), bezieht sich hier also auf „die Struktur der Handlungspraxis selbst“ (ebd.), er erschöpft sich allerdings darin noch nicht.⁸ Vielmehr gewinnt die Kategorie ihre

8 Hier liegt auch der Unterschied zwischen dem Konzept des Orientierungsrahmens und dem des Habitus, die mitunter synonym verwendet werden (z.B. Thiersch 2014): Zwar lässt sich, so Bohnsack, der Orientierungsrahmen „im engeren Sinne“, der sich auf das konjunktive Wissen bezieht, auch als Habitus fassen (vgl. Bohnsack 2014: 37), allerdings entspricht der Begriff des Orientierungsrahmens gerade nicht dem des Habitus (vgl. ebd.), weil sich dieser auch auf die Auseinandersetzungsprozesse mit den Orientierungsschemata und mit hin auf diese selbst bezieht, was für den Begriff des Habitus nicht gilt (vgl. ebd.).

Bedeutung für die Erhebung und Aufschlüsselung von (biografisch relevanten) Orientierungen gerade dadurch, dass sie auch die Erfassung der kommunikativen wie handlungspraktischen Auseinandersetzungsprozesse der Akteure mit den vielfältigen an sie herangetragenen Orientierungsschemata ermöglicht: Insofern umfasst der Orientierungsrahmen heuristisch auch das „Spannungsverhältnis“ (Bohnsack 2014: 37) von kommunikativem Wissen, das in den Orientierungsschemata zum Ausdruck kommt, und konjunktivem Wissen, das habitualisiert und selbstläufig das Handeln „orientiert“ (ebd.).

Erst diese Differenzierung ermöglicht es, (biografische) Orientierungen adäquat zu erfassen: Denn weder bleibt der Begriff der Orientierung hier auf rational begründete Handlungsentwürfe beschränkt, noch folgt er blind einer (unterstellten) Prägekraft des familiären oder milieutypischen Habitus. *Orientierungen* sind viel eher als Ergebnis von Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und Normen zu verstehen, die einerseits in den Orientierungsschemata zum Ausdruck kommen und andererseits als konjunktives Wissen verinnerlicht, also im Sinne von denk- und handlungsleitenden Dispositionen habitualisiert wurden. Als sozialisatorische Prozesse sind dabei die Auseinandersetzungen mit den institutionalisierten Rollen und Normen, also den Orientierungsschemata, zugleich Bestandteil des konjunktiven Erfahrungsraums Heranwachsender. Insofern passieren orientierungsbezogene Auseinandersetzungen nicht einfach zwischen Orientierungsschema bzw. dem kommunikativen Wissen und Orientierungsrahmen bzw. dem konjunktiven Wissen, sondern gleichsam *innerhalb* des Orientierungsrahmens: Denn „die Orientierungsschemata [erhalten; C.W.] ihre eigentliche Bedeutung erst durch die *Rahmung*, d.h. die Integration und „Brechung“ in und durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis“ (ebd.: 35; Hervorhebung i.O.). Damit vollziehen sich Auseinandersetzungen mit normativen Erwartungshaltungen zunächst bzw. zum Großteil vorreflexiv in (spontanen oder aktionistischen) Handlungsvollzügen und münden erst nachgeordnet in Kommunikation ein (vgl. Bohnsack u.a. 1995: 28f.; Bohnsack/Nohl 2001: 18). In der kommunikativen Darstellung positiver und negativer Gegenhorizonte eigenen Handelns und eigener Handlungsentwürfe lassen sich dann Orientierungen im Sinne artikulierter (mehr oder weniger) elaborierter Figuren einer auf Zukunft gerichteten eigenständigen Handlungsgestaltung – die Handlungsfähigkeit impliziert – erkennen.

Wie Bohnsack und seine Kollegen vor allem in den frühen Studien verdeutlicht haben, gelten dabei die Gruppen Jugendlicher als die sozialen Orte der *Entstehung von Orientierungen* (vgl. Bohnsack u.a. 1995: 6). Demnach ist die jugendliche Peergroup

„als der soziale Ort anzusehen, an dem genuin jugendliche Orientierungen innerhalb und in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft zur Entfaltung und zur Artikulation gelangen. [...] Die Gruppe Gleichaltriger ist der soziale Ort jugendspezifischer Erfahrungsbildung und Selbstverortung in generationsspezifischer Hinsicht (Mannheim, Schelsky), in bezug auf die institutionelle

Integration (Übergang von Familie zu Ausbildung und Beruf: Eisenstadt, Parsons, Tenbruck), wie auch in bezug auf die Adoleszenzentwicklung (Individuierung, Kompetenzentwicklung, Lösung aus der Herkunftsfamilie: Erikson, Piaget, Habermas)“ (Bohnsack 1989: 10f., Hervorhebung C.W.; vgl. auch Bohnsack u.a. 1995: 6).

Das heißt, die Fähigkeit, dass diese Auseinandersetzungen „zur Artikulation gelangen“, wird also wiederum in die Jugendzeit gelegt. Wenn aber die Jugendphase als die Zeit und die Peergroup als der Ort gilt, an dem biografische, also auf die Eigenständigkeit der Gestaltung des Lebens zielende, Orientierungen erstmals entworfen werden, dann stellen sich Fragen, die auf die Erforschung von biografischen Orientierungen von Kindern bezogen sind (z.B. Krüger u.a. 2008; Siebholz 2012; Winter 2012): (Ab) Wann verfügen Heranwachsende über implizites, atheoretisches, handlungsleitendes Wissen? Und liegt der Orientierungsgehalt von Orientierungen im impliziten Wissen um das Handlungsleitende einer Praxis? Erschöpft er sich darin? In Bezug auf das Beispiel des Knotens hieße das letztlich, das Wissen darum, wie ein Knoten zu knüpfen ist, bereits mit einer Orientierung gleichzusetzen. Das aber macht wenig Sinn, weil so der *materiale* Gehalt des Begriffs der Orientierungen – auf Zukunft gerichtete Ideen der Handlungsgestaltung und damit zugleich auf die Welt gerichtete Selbstverortung – verloren geht, um den es hinsichtlich der Analyse von Welt-Selbst-Verhältnissen, der Erklärung abweichender Verhaltensweisen, der Entstehung politischer Haltungen und ethischer Werte etc. geht.

Insofern wäre m.E. zunächst (empirisch) die Frage zu beantworten, wann bzw. wie an die Stelle dieses impliziten Wissens, das „unser Handeln orientiert“ (Bohnsack 2012: 127) biografische Orientierungen im Sinne von (implizit) handlungsleitenden Entwürfen treten. Wenn die Entfaltung von biografischen Orientierung adoleszenz-, generationen- und sozialisations-theoretisch begründet als Spezifikum der Jugendzeit angesehen wird, was heißt das letztlich für zukunftsbezogene Handlungen und Äußerungen von Kindern? Wann und inwiefern kann man davon sprechen, dass Kinder biografische Orientierungen, also auf Zukunft gerichtete „kontingente“ Vorstellungen entwickelt haben?

Auch hier wird deutlich: Alle diese Fragen zielen nicht darauf ab, Kindern zu unterstellen, sie könnten keine Vorstellungen ihres zukünftigen Lebens entwerfen. Sie betonen vielmehr die anders geartete Qualität kindlicher Vorstellungen im Unterschied zu Orientierungen, die sich in der Auseinandersetzung mit institutionellen Normierungen und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und den reflexiv gewordenen Habitualisierungen in Bezug auf die Gestaltung des eigenen Lebens in der Jugend herausbilden. Es geht darum, sich bewusst zu machen, dass man – indem auf die Rekonstruktion biografischer Orientierungen von Kindern abgezielt wird – einerseits voraussetzt, dass kindliche Raum- und Zeitbezüge so konstituiert sind, dass Zukunftsvorstellungen als über das Gegenwärtigsein (langfristig) hinaus-

ragende, in unserem erwachsenen Verständnis: relativ kontingente, Vorstellungen überhaupt vorhanden sind. Zugleich stellt sich die Frage, ob man tatsächlich von vornherein davon ausgehen kann, dass, wenn Kinder zukunftsbezogene Vorstellungen äußern, diese auf einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungshaltungen zurückzuführen sind und nicht einfach die Verinnerlichung dieser anzeigen? Verweisen Aussagen zehnjähriger Kinder, „*auf jeden Fall*“ die Schule mit dem Abitur beenden zu wollen, wirklich auf eine – eigenständige – Bildungsorientierung? Oder sind sie eher Ausdruck des Bemühens von Kindern, im Rahmen komplementärer Beziehungsmuster den normativen Erwartungshaltungen des – vielleicht signifikanten, vielleicht allgemeinen – Anderen zu entsprechen? In diesem Fall wiederum ließe sich hier ja gerade die Adressierung, die „Fremdbestimmung“ des Kindes und nicht ein „eigensinniger“ biografischer Handlungsentwurf erkennen. Genau diese Diskrepanz aber gerät m.E. aus dem Blick, wenn die Aufmerksamkeit auf die Rekonstruktion biografischer Orientierungen (und des Orientierungsrahmens) gelegt wird.

Auch hier zeigt sich damit das Problem, das in Bezug auf die Verwendung der Kategorie der Verlaufskurve bereits diskutiert wurde: In den Prozessen des Aufwachsens fallen Prozesse der „Fremdbestimmung“ und Eigenmächtigkeit des Handelns zusammen bzw. bedingen einander. Damit wäre wiederum jeweils *empirisch* zu klären, inwiefern z.B. die Genese von Bildungsaspirationen in den Aufwachsensbedingungen habituell grundgelegt wird und inwiefern diese sich als (intrinsisch motivierte) schulische Lernhaltung herausbildet.

Um dies an einem weiteren Beispiel zu verdeutlichen: In einem Interview mit einem Abiturienten kurz nach der Beendigung der Schulzeit sagt dieser über sich und seinen Zwillingbruder: „*und bei meinem Bruder und mir, da war extrem früh klar, dass wir Akademiker werden wollen*“ (Wiezorek 2007: 51). Retrospektiv wird hier die Genese der eigenen Bildungsaspiration in die Kindheit gelegt und sie gilt offenbar noch immer bzw. ist als biografische Orientierung erkennbar. Hier wird deutlich, dass die obigen Ausführungen nicht darauf zielen zu sagen, dass Kinder noch gar keine biografischen Orientierungen ausbilden *können*. Vielmehr zielen die hier dargelegten Überlegungen darauf ab, daran zu erinnern, dass wir nicht von vornherein *wissen*, inwiefern zukunftsbezogene Äußerungen von Kindern und Jugendlichen handlungsleitenden Charakter im Sinne von Orientierungen haben oder inwiefern sie nicht auch oder vielleicht zuvorderst die Entsprechungen auf die Erwartungshaltungen konkreter Bezugspersonen oder von gesellschaftlichen Institutionen sind, mit denen sich Heranwachsende erst mit dem Eintritt in die Jugend so auseinandersetzen, dass hieraus Orientierungen entstehen. Denn das, was die Zeit des Aufwachsens sozialisationstheoretisch auch kennzeichnet, ist die Aneignung und Auseinandersetzung mit gesellschaft-

lichen Erwartungshaltungen, die als Me-Bilder (Mead 1934/1993) in die Konstitution von Identität eingehen.

6 Schluss

Qualitative Bildungsforschung als Beitrag zu Theoriegenerierung zu verstehen, bedeutet für die empirische Rekonstruktionsarbeit auch, mit solchen theoretischen Begriffen und heuristischen Konzepten zu arbeiten, die inhalts- bzw. gegenstandsbezogen „weit“ konzeptualisiert, also formal- oder meta-theoretischer Art sind (vgl. Bohnsack 1989: 10). Sie sollen es ermöglichen zu erfassen, was überhaupt der Gegenstand der Forschung oder des Erkenntnisinteresses ist. In diesem Beitrag ging es in diese Sinne um die Reflexion der gegenstandsbezogenen materialen Gehalte einiger Konzepte der qualitativen Bildungsforschung, die hier in der Erwachsenenbezogenheit der Konzepte und Begriffe gesehen wird. Deutlich geworden ist dabei vielleicht, dass das Nachdenken über die formaltheoretischen Begriffe mehr Fragen aufwirft als beantwortet – und dass es hier auch der empirischen Vergewisserung, also der Forschung bedarf, diese Fragen klug zu beantworten.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012): *Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung*. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-153.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Habitus, Norm und Identität*. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS., S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske und Budrich.

- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17-37.
- Dieminger, Benno/Schnarr, Alexander/Siebold, Susanne/Wiezorek, Christine (2013): Bildung, Sprache und Biografieforschung. Einige Überlegungen zu Begrenzungen der verbalsprachlichen Erschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 33, 2, S.: 152-168.
- Equit, Claudia (2011): Gewaltkarrieren von Mädchen. Der Kampf um Anerkennung in biografischen Lebensverläufen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule - Strukturtheoretische Überlegungen. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-158.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Fritzsche, Sylke/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Kasper, Oliver/Pfaff, Nicolle (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans- Christoph (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.: 34-51.
- Koller, Hans-. Christoph. (2012):. Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/; Marotzki, Winfried/; Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Kramer, Rolf-Thorsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 13-32.

- Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren/Pfaff, Nicolle (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 57-68.
- Mead, George Herbert (1934/1993): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miethe, Ingird (2014): Neue Wege in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF) 15, 1-2, S. 163-179.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität - Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Kempten und Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Piaget, Jean (1947/1999): Die moralische Entwicklung des Jugendlichen in zwei verschiedenen Gesellschaftstypen: der „primitiven“ Gesellschaft und der „modernen“ Gesellschaft. In: ders. (1999): Über Pädagogik. Weinheim und Basel: Juventa, S. 208-216.
- Rieger-Ladich, Markus (2006): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155-174.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Schneider, Edina (2014): Herausbildung habitualisierter Bildungsorientierungen im Rahmen eines biografischen Wandlungsprozesses - Das Fallbeispiel einer aufsteigenden Hauptschülerin im Längsschnitt. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 332-349.
- Schütze, Fritz. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. , In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.) (1983): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität, Erlangen, Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., S. 67-156.

- Schütze, Fritz. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283-293.
- Schütze, Fritz (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske +Budrich, S. 191-224.
- Schütze, Fritz. (2009):. Die Berücksichtigung der elementaren Dimensionen biographischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 359-364.
- Schütze, Fritz/Meinefeld, Werner/Springer, Werner/Weymann, Ansgar u.a. (1973): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Verstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 433-495.
- Siebold, Susanne (2012): Biographische und schulbezogene Orientierungen von Kindern in Heimen am Übergang in die Sekundarstufe I. Vortrag auf dem Forschungsforum 18: „Soziale Ungleichheit in Kindheit und Jugend“ im Rahmen des 12. DGfE-Kongresses in Osnabrück am 14.03.2012, unveröffentl. Manuskript.
- Sutterlüty, Ferdinand (2003): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 6, S. 969-984.
- Thiersch, Sven (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen Erbes. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, Christine (2002): Fallbeispiele zur biografischen Genese von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit., In: Frindte, W./Neumann, J. (Hrsg.): Fremdenfeindliche Gewalttäter. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 155-208.
- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wiezorek, Christine (2007): Die Entwicklung politischer Haltungen und politischen Engagements im Jugendalter. Zur Verknüpfung von biographischen Dispositionen und Gelegenheitsstrukturen. In: Kursiv. Journal für die politische Bildung 10, 3, S. 46-54.
- Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 4, S. 478-493.
- Wigger, Lothar (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, S. 101-118.

- Wigger, Lothar. (Hrsg.) (2009):. Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, Daniela (2012): Orientierungen von Kindern auf Materielles im Verhältnis zu sozialer Ungleichheit. Vortrag auf dem Forschungsforum 18: „Soziale Ungleichheit in Kindheit und Jugend“ im Rahmen des 12. DGfE-Kongresses in Osnabrück am 14.03.2012, unveröffentl. Manuskript.
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung

Frank Beier und Franziska Wyßuwa

1 Einleitung

Es ist keine neue Erkenntnis, dass pädagogischer Forschung aufgrund ihrer scheinbaren Verbundenheit mit einem konkreten außerwissenschaftlichen Handlungsfeld eine starke präskriptive Prägung inhärent ist. Doch wenn gleich die qualitative Forschung in der Pädagogik eine immer stärkere Verankerung erfährt, so sind doch bisher wenige Reflexionen über das Verhältnis von Präskription und Deskription pädagogisch motivierter qualitativer Forschungsdesigns angestellt wurden. Im Gegensatz dazu hat die analytische Distinktion von Präskription und Deskription eine lange Geschichte in der Wissenschaftstheorie und wird zuweilen mit unterschiedlichen Konzepten verbunden. Unter *Präskription* möchten wir hier Annahmen verstehen, die einer Beobachtung zugrunde liegen, durch diese aber selbst nicht revidiert werden können, weil sie die Beobachtung als Form einer Unterscheidung konstituieren. Wir gehen dabei davon aus, dass Präskriptionen als Formen von Imperativen oder Normen (vgl. Gethmann 1995: 455) Beobachtungen oder Interpretationen anleiten, die in der wissenschaftlichen Praxis im Gegensatz zu diffusen Alltagsbeobachtungen in einer Methodologie manifestiert werden. Präskriptive Regeln dienen dazu, festzulegen, wie etwas beobachtet und wie ein Gegenstand ontologisch gefasst werden *soll*. Unter *Deskriptionen* hingegen sollen formulierte Annahmen verstanden werden, die durch eine Beobachtung konstituiert und durch diese revidiert werden können. Diese Begriffsbestimmung verdeutlicht die Relevanz dieser Unterscheidung für die empirischen Forschungsmethoden, die wohl in jedem Fall präskriptive Vorannahmen und deskriptive Beobachtungsleistungen miteinander verbinden müssen. Wie weit die präskriptiven Vorgaben jedoch gehen müssen, bleibt eine häufig erst im konkreten Vorgehen zu entscheidende Frage.

Der von Glaser und Strauss formulierte Ansatz der Grounded Theory, welcher in seiner Methodologie als Grundprinzip qualitativer Forschung

angesehen werden kann (vgl. Strübing 2008), hat das spezifische Verhältnis von theoretischen Annahmen und offener empirischer Forschung besonders pointiert beschrieben: Um *neues* Wissen zu generieren, gilt es, Präskriptionen aus der Analysearbeit zu suspendieren. Der Anspruch der offenen Herangehensweise in der qualitativen Forschung wurde dabei in den letzten Jahrzehnten vielfältig diskutiert. Mit dem Begriff des induktivistischen Selbstmissverständnisses formulierte Udo Kelle den Einwand, dass auch qualitative Forschung ohne theoretische Grundannahmen nicht auskommen könne (vgl. Kelle 1994: 341; Kelle/Kluge 2010: 18ff.). Qualitative Methoden haben ein spezifisches Verständnis der Beschaffenheit ihres empirischen Gegenstandes, das in Form einer Art „Regionalontologie“ theoretischer Natur ist und in diesem präskriptiv die Analyse leitet, zuweilen auch die Regeln des Beobachtens bestimmt.¹ Qualitative Forschung ist in diesem Sinne als ein konstruktiver Prozess zu verstehen (vgl. die Argumentation von Flick 2000). Pädagogische Forschung, die qualitative Methoden anwendet, muss entsprechend begründen können, in welchem Sinne die Methoden einen Beitrag dazu liefern, spezifisch pädagogisches Wissen entwickeln zu können. Mit anderen Worten: es muss implizit oder explizit geklärt werden, was das „Pädagogische“ an der qualitativen Forschung ist und wie diese disziplineigene Perspektive mit den präskriptiven Konzepten der qualitativen Forschung vereinbar ist.

Es ist dabei nicht zu übersehen, dass an die Pädagogik von außen, quasi wissenschaftsextern, häufig hohe Erwartungen herangetragen werden.² Die Pädagogik soll als Handlungswissenschaft dazu beitragen, pädagogische Kern- und Erziehungsprobleme (z.B. Unterricht zu verbessern; Verhaltensauffälligkeiten zu reduzieren; Lernen anzuleiten etc.) zu lösen. Nicht selten wird wissenschaftsintern in der Möglichkeit, Praxisanleitungen zu liefern, die Besonderheit der Disziplin gesehen. Dass die Pädagogik in diesem Sinne eine „schwierige Doppelstellung“ (Fuchs 2007: 69) einnimmt, ist daher weitestgehend unumstritten. Gleichmaßen wird immer wieder betont, dass einer solchen Perspektive notwendigerweise ganz spezifische Präskriptionen zugrunde liegen: Damit die Verbesserung der Praxis angeleitet werden kann, benötigt es scheinbar eine *normative Grundlage*, um zwischen besserer und schlechterer Praxis unterscheiden zu können. Dadurch wird der Problemkreis des Präskriptiven radikal verschärft. In der deutschen erziehungswissenschaftlichen Tradition ist die normative Grundlage häufig im Rahmen des

1 Je nach qualitativer Methode ist dieses theoretische Fundament sehr unterschiedlich. Baut die Objektive Hermeneutik bspw. stark auf psychoanalytische Grundannahmen (vgl. Wagnier in diesem Band) auf, so verweist die Dokumentarische Methode bekanntermaßen auf wissenssoziologische, das narrative Interview auf symbolisch-interaktionistische und linguistische Grundannahmen. Da diese Annahmen die Methode konstituieren, lassen sich diese durch die Methode selbst nicht falsifizieren.

2 Micha Brumlik spricht in Anlehnung an Brezinka von einer „Überdetermination unterschiedlicher Erwartungen an das Fach“ (Brumlik 2006: 60)

Bildungsbegriffs geschaffen wurden (vgl. z.B. Benner 2005: 150ff.; Krinninger/Müller 2012).³ Insbesondere stand der Umgang mit präskriptiven Begriffen wie dem Bildungsbegriff bisher auch im Zentrum der Debatte qualitativer Methodologie in den Erziehungswissenschaften (vgl. Miethe/Müller 2012). Wir wollen uns in diesem Beitrag jedoch nicht mit den theoretischen Problemstellungen beschäftigen, die mit normativen Begriffen zwangsläufig verbunden sind, sondern auf den spezifischen Einfluss von Präskriptionen auf die Erkenntnisansprüche und -interessen (vgl. Habermas 1971) in der qualitativen Forschung eingehen. Wir möchten argumentieren, dass es mindestens drei unterschiedliche methodische Designs in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung gibt, die in der derzeitigen Forschungslandschaft häufig unausgesprochen parallel angewendet werden. Diese Designs lassen sich am Umfang der Präskription diskriminieren, die die jeweiligen Analysen anleiten und die Erkenntnisinteressen beeinflussen. Je präskriptiver, desto scheinbar praxisrelevanter werden die Ergebnisse, wenn man darunter versteht, dass klare Handlungsanweisungen für pädagogische Problemstellungen formuliert werden können.

2 Reflexive und präskriptive Erkenntnisinteressen am Beispiel der Unterrichtsforschung

Die Kurs- und Unterrichtsforschung eignet sich gut dafür, um den unterschiedlichen Umgangsweisen mit Präskriptionen in der pädagogischen Forschung beispielhaft nachzugehen, weil die Formen des Unterrichtens zum einen als das Kerngeschäft der pädagogischen Praxis verstanden werden können und zum anderen, weil sich mit der Erforschung dieser pädagogischen Handlungsform ganz spezifische gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche verbinden (vgl. Meseth 2011: 12). Krummheuer und Najouk sehen darin ein Spezifikum der Unterrichtsforschung innerhalb der qualitativen Forschung:

„Die Erwartung besteht darin, daß Unterrichtsforschung ihren Untersuchungsgegenstand nicht nur zu erforschen, sondern auch zugleich Vorschläge zur Verbesserung von Unterricht zu machen habe.“ (Krummheuer/Najouk 1999: 14)

Hinzu kommt, dass die Unterrichtsforschung eine lange Tradition besitzt (vgl. Böhme 2010: 733f.). Wir haben es also mit einem elaborierten

3 Normativität wird dabei jedoch auch in der Erziehungswissenschaft zu einem zentralen Streitpunkt. Dies dokumentiert zum Beispiel die Kritik an einem normativen Bildungsbegriff von Dorle Klika in diesem Band.

Forschungsfeld zu tun. Im Folgenden werden wir drei methodische Designs vorstellen, die in der qualitativen Unterrichtsforschung häufig angewandt werden und in denen der Umgang mit präskriptiven Vorannahmen sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Den Untersuchungen ist dabei jedoch gemein, dass sie explizit der Frage nach der Praxisrelevanz ihrer Forschungsergebnisse nachgehen. Die unterschiedlichen Studien, die wir dazu als Beispiele besprechen möchten, betrachten wir dabei unter gegenstandstheoretischen, handlungstheoretischen und epistemischen Aspekten. Wir werden dabei implizit den folgenden Fragen nachgehen: Erstens auf der *Gegenstandsebene*: Wie konstituieren sich in diesen Studien pädagogische Problemfelder, d.h. wie wird das Problem definiert, welches durch die empirische Forschung untersucht werden soll? Zweitens auf der *Handlungsebene*: Welche Arten von Lösungsansätzen werden beschrieben? Und drittens auf der *epistemischen Ebene*: Welche Art von Wissen wird durch diese Forschung angestrebt? Anhand dieser Analyseebenen lassen sich mindestens drei unterschiedliche methodische Designs der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung unterscheiden, die wir als „*normativ-instrumentell*“, „*problemrekonstruktiv*“ und „*reflexiv*“ bezeichnen möchten.

2.1 Verbesserungen von Lernprozessen im Fokus - Das normativ-instrumentelle Design

In einem Großteil der Kurs- und Unterrichtsforschung wird der Forschungsgegenstand ganz explizit unter einer Perspektive der Effizienz- und Effektivitätssteigerung untersucht. Das Kredo der Entwicklung erfolgreichen Unterrichts und effizienter Kursgestaltung ist dabei jedoch nicht erst seit dem PISA-Schock ein zentrales Thema der Unterrichtsforschung geworden. Innerhalb der Erwachsenenbildung wurde in den 1970er Jahren – im Zuge ihrer institutionellen Akademisierung – die Entwicklung von konkretem Steuerungswissen geradezu zu einer zentralen Identitätsfrage des Faches (Siebert/Gerl 1975: 16ff.). Die Perspektive jedoch vor allem in den quantitativen und oft psychologischen und testtheoretischen Large-Scale-Untersuchungen vorzufinden. Doch auch in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung finden sich diese spezifischen Erkenntnisinteressen wieder. Die eingesetzten qualitativen Methoden werden hier in einem vorrangig evaluativen Sinne angewandt, in denen die konkrete Handlungspraxis (zumeist der Lehrenden) der pädagogischen Kritik ausgesetzt ist. Methodische Designs solcher Art lassen sich als *normativ-instrumentell* bezeichnen. Für diese ist es kennzeichnend, dass pädagogische Problemstellungen durch vorherige Theoriebildung und damit materialextern bestimmt und als pädagogischer Maßstab explizit normativ eingeführt werden. Die sich aus diesen

theoretischen Überlegungen ableitende Fragestellung soll dann anhand von qualitativer Forschung spezifiziert, z.T. auch validiert werden. Insbesondere geht es dann darum, mithilfe qualitativer Forschungsmethoden pädagogische Handlungs- bzw. Lösungsstrategien zu entwickeln. Damit werden die theoretisch bestimmten präskriptiven Begriffe sowie pädagogische Bewertungen explizit in die Analyse einbezogen. Dazu zählen beispielsweise Theorien erfolgreichen Lernens, aber auch fachwissenschaftliche Expertise über spezifische Fachthemen (z.B. über Grammatik) sowie didaktische Konzepte, was unzweifelhaft spezifische Konsequenzen für die Auswertung der erhobenen qualitativen Daten hat. Dies soll exemplarisch für viele andere Studien an der Arbeit von Ingeborg Schüßler (2000) zum Thema „Deutungslernen in der Erwachsenenbildung“ gezeigt werden, wobei es uns weniger um die inhaltlichen Aspekte dieser Studie, als vielmehr um die Art und Weise der Forschungsstrategie gehen soll.

Etablierung einer normativen Analysegrundlage

In Schüßlers Studie werden Lernprozesse in Kursen der Erwachsenenbildung analysiert. Den Ausgangspunkt bildet dabei die theoretische Annahme, dass sich Erwachsenenbildung als Deutungslernen vollziehe. Ausführlich leitet Schüßler die Deutungsabhängigkeit von Lernprozessen her, wobei sie auf grundagentheoretische Positionen des Symbolischen Interaktionismus, auf didaktische Konzepte des teilnehmerorientierten Lernens und des Deutungsmusteransatzes sowie insbesondere auf die Lerntheorie des Radikalen Konstruktivismus, wie sie von Rolf Arnold und Horst Siebert (1995) vertreten wird, Bezug nimmt. Wie stark nun auch konkrete normative Vorgaben einbezogen werden, lässt sich unter anderem daran sehen, dass Schüßler aus den konstruktivistischen Ideen und Erklärungsmustern (Selbstreferenzialität, Viabilität, strukturelle Kopplung etc.) konstruktivistische Imperative für gelingende Kommunikation einführt, z.B.: „Kommuniziere so, daß weitere Anschlußmöglichkeiten gegeben sind“ (Schüßler 2000: 146) und „Beharre nicht auf deinen Wirklichkeitskonstruktionen“ (ebd.: 147). Anschließend geht sie auf einen konkreten Lernbegriff ein, an dem sie fortan die empirischen Fragen anknüpft:

„Erwachsenenlernen stellt sich nach Auffassung des Radikalen Konstruktivismus als ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozeß dar.“ (ebd.: 153).

In drei Thesen formuliert Schüßler konkrete präskriptive Annahmen über die Abhängigkeit von Lernen und Deutungsarbeit, die insbesondere das didaktische Handeln der Kursleitung fokussieren. Dabei geht es vorrangig um die Berücksichtigung von Deutungen der TeilnehmerInnen sowie der Arbeit an deren sogenannten Deutungsmustern. Lernen, dies die eindeutige und

empirisch zu untersuchende These, sei von der didaktisch inszenierten Verständigung über Deutungsmuster und einer Deutungsmustertransformation abhängig. Die Offenheit der Fragestellung wird zugunsten präskriptiver Konzepte von erfolgreichem Lernen überlagert, wie auch im weiteren Vorgehen zu sehen ist: Aus den (lern)theoretischen und didaktischen Positionen leitet sie Fragen nach den Wirkungen von Deutungen im Lehr-Lern-Geschehen sowie nach Strategien einer „didaktischen Inszenierung des Deutungslernens“ (ebd.: 204) ab. Diese in vielerlei Hinsicht normativen Grundannahmen dienen anschließend als Leithypothesen für die empirische Analyse:

„Die im Duktus radikalkonstruktivistischer Vertreter vorgestellten Theoriebausteine sollen [...] für die Beschreibung und Analyse von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung genutzt werden. Fokus bildet die Frage, wie ein Lernen im >Modus der Deutung< unter konstruktivistischen Vorzeichen beschrieben werden kann, wobei besonders die Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen herausgearbeitet werden sollen“ (Schüßler 2000: 150).

Die Grundlage für die Analyse bildet also eine Theorie des Lernens im Sinne des Konstruktivismus. Die didaktischen Imperative werden von ihr zur kritischen Klassifizierung von Lehrhandlungen eingesetzt, die dann auch entsprechend bewertet werden können. Explizit steht die Frage nach den „Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen“ (ebd.) im Fokus der Analyse.

Bewertung und Analyse

Die Einheit von pädagogischer Kritik und Rekonstruktion wird vor diesem Hintergrund zum leitenden Prinzip der empirischen Analyse. Die untersuchten Seminare, werden von Schüßler unter dem Fokus des Deutungsmusteransatzes (nicht bewusst inszenierte Deutungsarbeit vs. bewusst inszenierte Deutungsarbeit) kategorisiert und sequenzanalytisch ausgewertet. Dabei liegt der Fokus mehr oder weniger implizit auf dem Kursleiterhandeln und den angewendeten didaktisch-methodischen Prinzipien. Insbesondere finden sich in den Transkriptanalysen konkrete Einschätzungen zum Handeln des Kursleiters. Hier sei nur ein Beispiel für eine solche Einschätzung genannt, die Schüßler in einem stark evaluativen Sinne anwendet:

„Hier wird offenkundig die Chance versäumt, in der Erfahrungsaufarbeitung nicht nur 'DASS, einer Handlungsregel zur Sprache zu bringen, sondern auch die Ursachen – das 'WARUM, zu reflektieren [...] (ebd.: 238, Hervorhebungen im Original)

Auch auf die möglichen Auswirkungen auf das TeilnehmerInnenverhalten wird geschlossen: „Vielleicht fühlt sich die Teilnehmerin D übergangen“ (ebd.: 237). Ausgehend von den beobachteten didaktischen Strategien des ersten untersuchten Seminars wird das zweite Seminar, welches sich durch bewusst inszenierte Deutungsarbeit auszeichnet, einer Kontrastanalyse unter-

zogen. Hier werden nun u.a. die Vorteile der expliziten gegenüber der impliziten Deutungsarbeit illustriert (z.B. Metakommunikation, zirkuläres Fragen, partizipative Lernprozessgestaltung, usw.: 364ff.).

Wie wir anhand dieser kurzen Zusammenfassung des Forschungsdesigns von Schüller konstatieren können, bezieht sich das Erkenntnisinteresse konkret auf ein Belegen der Deutungsabhängigkeit von Lernprozessen, auf Voraussetzungen und Gelingensbedingungen der bewusst inszenierten Deutungsarbeit sowie Fragen nach einer erfolgreichen Umsetzung dieser (ebd.: 5, 201ff., 342ff.). Letztendlich kann gefunden werden, was gesucht wurde: Die Ergebnisse dieser interpretativen Studie lauten, dass „sich der im Theorieteil entwickelte zirkulär verlaufende 'zweistufige Deutungsprozeß, [...] anschaulich belegen“ (ebd.: 265) lässt, „daß sich Lehren und Lernen als zwei gekoppelte, aber selbstständige, selbstreferentielle Prozesse ereignen“ (ebd.: 286) und dass das *theoretisch* zuvor konstituierte und begründete Konzept des Deutungsmusteransatzes als gut befunden sowie explizites Deutungslernen dem implizites Deutungslernen vorgezogen wird. In diesem Sinne kann Schüller Handlungsanweisungen formulieren, die sich im Wesentlichen auf die Explikation impliziter Deutungsmuster beziehen:

„Es wäre z.B. darum gegangen, die unterschiedlichen Begründungsmuster, die die Teilnehmerinnen ihren Interpretationen unterlegt haben, herauszuarbeiten, und dadurch ein gegenseitiges Verständnis für die unterschiedlichen Deutungs- und Handlungsmuster anzuregen“ (ebd.: 234)

Identifizierung des pädagogischen Handlungsproblems

Die Autorin konstituiert also aus dem Umkreis der konstruktivistischen Lerntheorie ein konkretes pädagogisches Problemfeld: Die Frage, die sie stellt, ist, wie Lernen im „Modus der Deutung“ stattfindet und wie diese Lernform pädagogisch angeleitet werden kann. Damit ist klar, dass diese Problemkonstitution grundlegend *präskriptiv* ist, d.h. nicht aus der Beobachtung selbst entspringt, da durch die eingeführten theoretischen und didaktischen Perspektiven bereits die Handlungsprobleme und auch die Lösungen des kursbasierten Lernens in der Erwachsenenbildung antizipiert werden und nun in die Analyse einfließen, die entsprechenden Situationen je geradezu theoriegeleitet ausgewählt werden. Das produzierte Wissen erscheint damit als *instrumentell*, auch wenn Schüller selbst Einschränkungen formuliert (z.B. explizites Deutungslernen sei nicht für alle Formen des Erwachsenenlernens sinnvoll). Offenkundig wird hier die Offenheit des Interpretationsverfahrens zu Gunsten pädagogischer Präskriptionen eingeschränkt. Dies wird zuweilen auch kritisiert: Joachim Ludwig (2012) ordnet diese Studie der Wirkungsforschung zu und fragt kritisch, „ob hier nicht die spezifische Leistung der qualitativen Forschung – Erklärungszusammenhänge entlang des empirischen Materials zu finden – überstrapaziert wird“ (Ludwig 2012: 521), da „norma-

tive Annahmen über gutes didaktischen Handeln“ (ebd.) den Untersuchungen vorangehen und letztlich subsumtionslogisch überprüft werden sollen.

Schüßlers Ergebnisse zeigen jedoch die große Bedeutsamkeit von Erfahrungsbeispielen in Kursen, die sich mit Deutungen verbinden und sowohl von TeilnehmerInnen als auch KursleiterInnen genutzt werden, um ihre Lernthemen einzubringen und zu veranschaulichen. Ihre Ergebnisse haben daher eine hohe und quasi unmittelbare Bedeutung für pädagogische Handlungssettings. Gleichmaßen wird diese hohe konzeptionelle Stringenz zugunsten der methodischen Offenheit qualitativer Forschung erkaufte. Solch *normativ-instrumentelle* Designs zeichnen sich durch ein hohes Maß an fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen und Herleitungen aus, die den Rahmen für empirische Untersuchungen und somit einen Beitrag zu klar umrissenen Problemstellungen liefern, für die sie konkrete Handlungsvorschläge entwerfen und in diesem Sinne technisch-instrumentelles Wissen produzieren. Ohne Frage gewinnen diese präskriptiven Bestimmungen dann auch die entscheidende Bedeutung bei der Bewertung der qualitativen Daten.

Kontrastierend zu Schüßlers Studie lässt sich auch an der Untersuchung von Helga Kotthoff (2009) zu Erklärungen im Deutschunterricht die Abhängigkeit der empirischen Ergebnisse von den zuvor eingeführten Konzepten zeigen. Ausgehend von einer linguistisch-fachlichen Perspektive wird anhand von Unterrichtstranskripten geprüft, ob grammatikalische Begriffe und Zusammenhänge fachlich richtig vermittelt werden. Sie kritisiert, dass im beobachteten Deutschunterricht „Erklärungen sprachlicher Zusammenhänge oft nicht gegenstandsadäquat ausfallen“ (Kotthoff 2009: 128) und „dass die unterrichtlichen Arten des Vermittelns von Sprachwissen wenig Berührung mit der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik zu haben scheinen“ (ebd.: 141). Aus fachwissenschaftlicher Perspektive wird letztlich dafür plädiert, weniger pädagogische, als vielmehr fachliche Kompetenz in den Vordergrund zu rücken. Ob wie bei Schüßler in der Konsequenz mehr Wert auf pädagogische Handlungsweisen oder wie bei Kotthoff auf Fachwissen gelegt wird, hängt letztlich dann wohl auch von der vorherigen theoretischen Bestimmung ab, die den empirischen Fragen und Untersuchungen vorausgehen. Die Kritik bleibt abhängig von ihrem Maßstab.

2.2 Handlungsprobleme im Fokus - Das problem-rekonstruktive Design

Entscheidend an der bisher dargestellten Variante pädagogisch-qualitativer Forschung war es, dass das konkrete pädagogische Problem, *a priori* konstituiert wird und anschließend durch qualitative Forschung erhellt und evtl. gelöst werden sollte. Was also das eigentliche pädagogische Problem ist (z.B.

wie Deutungslernen lerneffizient eingesetzt werden kann oder ob Erklärungen im Unterricht einer fachwissenschaftlichen Kritik standhalten), steht bereits vor der Analyse fest und wird somit nicht von dieser selbst aufgedeckt. Dabei ist es durchaus denkbar, dass in den analysierten Situationen ganz andere Handlungsprobleme von Bedeutung sind. Dass mit dieser vorherigen Fokussierung und der damit verbundenen Kritik der Handlungspraxis eine starke Einschränkung des vor allem in der sozialwissenschaftlich fundierten qualitativen Forschung geforderten Prinzips der Offenheit und Neutralität einhergeht, wird insbesondere von Sequenzanalytikern wie Wolfgang Meseth kritisiert. Er sieht in der überfokussierten Nutzenorientierung und der fachwissenschaftlichen, pädagogischen und präskriptiven Bewertung in den Analysen ein konkretes Problem für die Qualität qualitativer Analysen:

„Für die Erziehungswissenschaft als empirisch forschende Disziplin erweist sich die Spannung zwischen normativ-präskriptiver Praxiserwartung und analytisch-deskriptivem Wissenschaftsanspruch als besonderes Problem.“ (Meseth 2011: 15)

Die Herausforderung der „Anwendungs- und Praxisorientierung“ (ebd.) der Analysen wird daher zu einer methodologischen Herausforderung. Wie kann man Wissen produzieren, welches den Anspruch der Praxisrelevanz nicht vollständig suspendiert, jedoch gleichzeitig nicht in Form einer material-externen bzw. theoriegeleiteten Bewertung operiert? Wie ist das Problem der Anwendungsorientierung als leitendes Erkenntnisinteresse in der Unterrichtsforschung mit den zentralen methodologischen Grundprinzipien qualitativer Forschung zu vereinbaren?

Problemrekonstruktion

Im normativ-instrumentellen Design materialisierte sich dieses Problem im Umgang mit den präskriptiven, zu meist pädagogisch begründeten Begriffen in der Analyse.⁴ Eine Möglichkeit, dieses Problem einzugrenzen, liegt in der zunächst vollständigen Ausklammerung pädagogischer Bewertungen aus der Situationsanalyse. Anstatt pädagogische Fragestellungen an das Material heranzutragen, wird dann die Prämisse eingeführt, zunächst die faktische Interaktionssituation mit einem offenen Verfahren zu analysieren. Auf eine Kategorisierung und Bewertung der Handlung unter pädagogischen Gesichtspunkten wird also zunächst verzichtet. Die empirische Rekonstruktion von pädagogischen Situationen wird damit selbst zu einer eigentlichen

4 Das Problem konstituiert sich also daraus, dass man qualitative Forschungsmethoden für die Untersuchung von Lern-, Bildungs- oder Erziehungsprozessen nutzen möchte. Man muss entsprechend begründen können, warum diese in der Regel soziologischen Methoden, die für die Untersuchung subjektiver oder kollektiver/manifesten oder latenter/usw. Sinnstrukturen erstellt wurden, solche Prozesse sichtbar machen können sollten.

Problemrekonstruktion. Kurz: *normativ-instrumentelle* Designs betreiben Forschungen, um theoretisch hergeleitete pädagogische (und damit vordefinierte) Probleme zu lösen, während nun zunächst selbst rekonstruiert werden soll, was Probleme in pädagogischen Handlungsfeldern sind. VertreterInnen solcher *problem-rekonstruktiver Designs* führen dann unter anderem an, dass dadurch „unrealistische Ambitionen“ verhindert werden, da die qualitative Forschung zu einem „wirklichkeitswissenschaftlichen Blick“ (Wernet 2006: 193) führe.

Wie dieses problem-rekonstruktive Design vorgeht, lässt sich an einem Aufsatz von Andreas Wernet (2000) verdeutlichen. Dieser ist für uns deshalb von besonderem Interesse, weil er in diesem zu begründen versucht, welchen Stellenwert die qualitative Forschung für die Lehrerbildung haben kann. In diesem Sinne wird die Frage nach dem praktischen Nutzen der qualitativen Forschung unmittelbar virulent.⁵ Wie löst er diese Frage? Transkriptanalysen und damit die qualitative Forschung haben Wernet zufolge erstens einen „*formalen*“ und zweitens einen „*materialen*“ Nutzen für die Lehrerbildung:

Die *formale Leistung* bezieht sich darauf, dass die Fallrekonstruktion ein besonderes Reflexionsformat für die werdenden Lehrer darstelle.⁶ Insbesondere deshalb, weil diese virtuell selbst in die Rolle des Lehrers treten können und ihre Handlungsweisen mit der Strukturlogik der Interaktion in Beziehung bringen können. Wernet spricht von einer „gedanklichen Simulation berufspraktischer Problemlösung“ (Wernet 2000: 293).

Material kann die qualitative Forschung von Nutzen sein, weil durch die offene Rekonstruktion ein eigentlich unscheinbares und in der Situation selbst kaum wahrnehmbares pädagogisches Problem zum Vorschein kommt. Dieses Problem soll nun als praxisrelevantes Problemfeld bearbeitet und mit konkreten Verbesserungsvorschlägen konfrontiert werden: „Mit anderen Worten: was lehrt die hier angestellte Interpretation den angehenden Lehrer?“ (ebd.: 294)

Der praktische Nutzen qualitativer Forschung liegt für Wernet also zum einen in der besonderen Reflexion typischer pädagogischer Situationen und zum anderen in der Entwicklung pädagogischer Lösungen für die rekonstruierten Problemfelder pädagogischer Interaktion. Diese Lösungen werden jedoch explizit nach der offenen empirischen Analyse der Strukturlogik der Interaktion vorgeschlagen, also erst nachdem klar ist, was das eigentliche Handlungsproblem ist. Dies illustriert er eindringlich am folgenden Trans-

5 Es handelt sich also nicht um eine grundagentheoretische Studie, die sich dem Problem der Praxisanwendung grundsätzlich verschließen könnte. Gleichwohl geht damit natürlich ein spezifischer Zuschnitt des Verfahrens einher, der speziell auf die Lehrerbildung zielt.

6 Damit ist er in einer Linie mit einer Homologietheese von Oevermann, der Fallverstehen in der sozialen Arbeit als reduzierte Form der Sequenzanalyse versteht: „Der professionell Handelnde [Sozialarbeiter] erweist sich so hinsichtlich der diagnostischen Anteile seiner Berufspraxis als naturwüchsiger objektiver Hermeneut, ohne je etwas von dieser Methodologie erfahren haben zu müssen.“ (Oevermann 2000: 58f.)

kript einer zunächst pädagogisch unscheinbaren und alltäglich anmutenden Situation:

„Schüler: Wenn geben Sie uns die Klassenarbeit wieder?

Lehrer: Nächste Woche.

Schüler: Oh, Sie haben sie doch schon drei Wochen.

Lehrer: Und wenn ich sie fünf Wochen hätte.

Schüler: Meine Mutter denkt schon, ich hab‘ die weggeschmissen.“

(Quelle: Wernet 2000: S. 276)

In der Sequenzanalyse arbeitet Wernet jedoch die besondere Asymmetrie der Interaktion heraus, die implizit die Voraussetzungen der berufsrollenförmigen Erwartungsstruktur des Lehrerhandelns widersprechen und somit auch die spezifischen Voraussetzungen der pädagogischen Kooperation korrumpieren.⁷ Welche pädagogische Lösung ergibt sich aus der sequenzanalytischen Interpretation der betrachteten Unterrichtssequenz?

Etablierung einer normativen Analysegrundlage

Um dies zu beantworten, muss Wernet offenbar nun in eine Bewertung der Situation übergehen und konstatiert, dass die hier dargestellte Szene (aus pädagogischer Perspektive) eindeutig eine Form des „mißlungenen Lehrerhandelns“ (ebd.: 294) zu bezeichnen sei. Wernet leitet daraus eine spekulative Aussage ab, die er nicht anders als im Konjunktiv formulieren kann:

„Hätte der Lehrer unpersönlich gehandelt (hätte er sich also entschuldigt, nicht um dem Schüler einen Gefallen zu tun, sondern weil eben die Entschuldigung die eigene berufliche Arbeitsverpflichtung anerkannt hätte), hätte er damit gleichzeitig eine personale Achtung des Schülers zum Ausdruck gebracht. Wenn wir also auf der Folie des vorliegenden Mißlingens eine Gelingensmodell entwerfen, dann reklamiert dieses Modell den unpersönlichen Lehrer“ (ebd.: 295; Eigene Hervorhebungen)

Das entworfene spekulative Gelingensmodell wird mit dem Rollenbild des leidenschaftslosen und unpersönlichen Lehrers sowie an das Konzept des „pädagogischen Takts“ im Sinne Jakob Muths (1962) rückgebunden. Diese Konzepte werden nun also in den Dienst genommen, um das „normative Gelingensmodell“ (Wernet 2000: 297) für die Analyse nutzbar zu machen.

„Die Fallrekonstruktion zeigt einen Weg, wie diese notwendige Normativität pädagogischer Reflexion, will man nicht die erziehungswissenschaftliche Lehrerausbildung auf eine pädagogische Ethiklehre reduzieren, in methodisch kontrollierte Bahnen gelenkt werden kann. Lehrerausbildung folgt nicht einem von außen herangetragenen Modell des ‚Sein-Sollens‘ von Schule,

7 Auf die ausführliche und äußerst lehrreiche Rekonstruktion kann selbstverständlich an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Stattdessen beschränken wir uns auf die Frage, *wie* aus der Analyse heraus ein praktisches Handlungswissen gewonnen werden soll.

sondern stützt sich auf eine material gesättigte Rekonstruktion eines Gelingensmodells schulischer Interaktion.“ (Wernet 2000: 297)

Dieses Gelingensmodell wird allerdings nicht als technische Lösung verstanden, die von den Studierenden im Sinne eines Rezepts eingesetzt werden soll. Stattdessen sieht Wernet in der Fallrekonstruktion eine „methodisch kontrollierte Selbstreflexion“ (ebd.: 298), die für die spezifische Problemlage sensibilisiert und somit *in situ* auch reflexive Situationsdeutungen ermöglichen soll. Reflexion und Handlungswissen werden also explizit kombiniert.

Bewertung und Analyse

Im Gegensatz zum *normativ-instrumentellen* Design vertritt Wernet also einen deutlich abgeschwächten und methodisch-rückgebundenen Einbezug normativer Handlungsvorgaben. Das Ziel und die spezifische Leistung der Fallrekonstruktion bleibt für ihn die Fähigkeit, konkrete Reflexionspotentiale zu entwickeln. Die normativen erziehungswissenschaftlichen Konzepte des „leidenschaftslosen Lehrers“ und des „pädagogischen Taktes“ dienen hier einer pädagogischen ad-hoc Lösungsstrategie, die auf eine erst durch ein offenes Herangehen gewonnene Problemkonstellation reagiert. Damit ist klar, dass es nicht das Ziel der empirischen Analyse ist, die eigentlichen Problemlösungen zu entwickeln, sondern stattdessen die eigentlichen Problemdefinitionen zu reflektieren, denen dann mithilfe präskriptiver Konzepte positive pädagogische Gegenhorizonte auferlegt werden können. Diese Verknüpfung von reflexiven und präskriptiven Erkenntnisinteressen kennzeichnet das *problem-rekonstruktive* Design.

Ein weiteres Beispiel

Auch die Untersuchung von Götz Krummheuer und Natalie Najouk, welche sich ähnlich wie die Studie Schüßlers auf Lernprozesse in Lehr-Lern-Situationen bezieht, ist problem-rekonstruktiv angelegt: Die Autoren gehen in ihrer Analyse ebenfalls ganz explizit der Frage nach, wie interpretative Forschung die Unterrichtspraxis verbessern könne und auch sie sehen den Nutzen interpretativer Unterrichtsforschung vor allem in der Reflexion der *in situ* nicht verfügbaren eigentlichen Handlungsproblematiken:

„Im Gegensatz zur Unterrichtspraxis ist die Unterrichtsforschung erstens frei von dem entsprechenden Handlungsdruck; zweitens stellt sie andere Fragen, nämlich nach dem WIE, und das eröffnet andere Zugänge. Möglicherweise können die so entwickelten theoretischen Produkte zu einer Veränderung der Praxis beitragen, indem sie auch denjenigen zugänglich gemacht werden, die in ihrem Alltag nur wenige Interpretationsalternativen entwickeln oder zulassen können.“ (Krummheuer/Najouk 1999: 24)

Für die Autoren ist die besondere Distanzierungsleistung qualitativer Methoden also eine der tatsächlichen Handlungspraxis grundlegend fremde Praxis. Krummheuer sieht die qualitative Forschung daher im Sinne Garfinkels einer ‚offiziellen Neutralität‘ verpflichtet und muss daher auf pädagogische Bewertungen der Handlungen verzichten (vgl. Krummheuer 2004: 113). Der Blick des Wissenschaftlers ist dabei befreit vom akuten Handlungsdruck und kann sich vom konkreten „Denkstil“ der Unterrichtspraxis distanzieren (vgl. Krummheuer 1997: 96). Dies führt jedoch nicht dazu, dass pädagogische Handlungen nicht kritisiert werden sollen:

„Die als wirksam unterstellten Normen, Wertvorstellungen und Intentionen werden auf ihre rational analysierbare, tatsächliche Wirkung hin überprüft und damit zugleich kritisierbar. Dies mag zuweilen zu schmerzlichen Erkenntnissen führen.“ (ebd.)

Damit macht Krummheuer explizit, dass seine Analyse vor allem die Probleme konkreter „Denkstile“ in pädagogischen Settings aufdecken möchte und postuliert, dass „[...] die für interpretative Ansätze forschungsstrategisch und forschungsmethodisch begründete Fokussierung auf das „reine“ Verstehen von Unterrichtspraxis zu überwinden [sei, *F.B./F.W.*].“ (Krummheuer 2004: 114) Wir können daher leicht die Ähnlichkeit im methodologischen Grundverständnis von Krummheuers Ansatz mit dem von Andreas Wernet feststellen: Auch Krummheuer sieht den Nutzen qualitativer Methoden vor allem darin, Handlungsprobleme in pädagogisch-interaktiven Settings zu rekonstruieren, die dem situationsbedingten Denkstil im Alltag der Unterrichtspraxis nicht zugänglich sind. Und auch er nutzt pädagogische Überlegungen, um diese gewonnen Einsichten in adäquatere pädagogische Handlungsstrategien zu überführen. Um auch dies anhand eines gelungenen Forschungsbeispiels zu illustrieren, gehen wir kurz auf den von Krummheuer geprägten Begriff der „narrativen Unterrichtskultur“ ein. Das Erzählen – so die These von Krummheuer, die er aus seinen reichhaltigen Analysen gewinnt – stellt ein zentrales Kommunikationsmittel im Grundschulalltag dar. Dass das Erzählen dabei eine zentrale Grundkompetenz ist, die im Rahmen des Mathematikunterrichts eingesetzt wird, ist an sich bereits ein äußerst interessanter, weil kontra-intuitiver Befund. Krummheuer kann jedoch auch zeigen, dass Erzählungen wohl in der Regel eingesetzt werden, um als Veranschaulichung von Rechenwegen zu fungieren und insbesondere dann durch Argumentationen abgelöst werden, wenn die mathematischen Lösungsschritte nicht konsistent erzählt werden können. Für den Mathematikunterricht ergibt sich damit das überraschende pädagogische Handlungsproblem, wie narrative und argumentative Passagen lernfördernd miteinander vereinbart werden können. Um dieses Problem zu lösen, welches sich erst aus der Analyse der Unterrichtstranskripte offenbart, greift Krummheuer nun ebenfalls auf eine material-externe Erklärungsstrategie zurück, die er mithilfe eines spezifischen kulturpsychologischen Lernbegriffs, den er von Jerome Bruner übernimmt,

bewerkstelligt, die vor allem die Partizipation an Narrationen in den Vordergrund rückt. Die Frage nach der Verbesserung des Unterrichts beantwortet Krummheuer nun also etwas verkürzt ausgedrückt damit, dass er erfolgreiches Mathematik-Lernen als eine spezifische Realisierung einer narrativen Unterrichtskultur beschreibt. Dies wird entsprechend auch als Handlungsmaxime manifestiert: „Die Lehrer müssen bei den Geschichten der Schüler mehr zuhören und Schüler und Lehrer müssen ihre Geschichten anders erzählen.“ (Krummheuer 1997: 97) Krummheuer differenziert die Unterrichtssequenzen entsprechend in partizipativ-lernförderliche und restriktive Unterrichtskommunikation (vgl. ebenfalls Krummheuer 2004). Der Maßstab dieser Unterscheidung liegt eindeutig auf einer präskriptiven Zuschreibung, die lerntheoretisch begründet und dann am Material illustrierbar ist. Die Auswahl dieses Maßstabes begründet sich dabei aus dem empirischen Befund der Analyse.

2.3 Handlungspraxis im Fokus - Das reflexive Design

Das *problem-rekonstruktive* Design nutzt zentrale sozialwissenschaftliche und methodologische Einsichten, die insbesondere in der soziologischen Interaktionsforschung herausgearbeitet wurden, um auf die spezifisch interaktive Konstitution pädagogischer Settings aufmerksam zu machen. Es verwundert nicht, dass solche Ansätze vor einer pauschalen Beschreibung pädagogischer Handlungsprobleme zurückweichen, da sich die Vertreter jener Ansätze darüber im Klaren sind, dass die in der Pädagogik benutzten Problembeschreibungen zwangsläufig externe Situationsdefinitionen darstellen. Ob diese externen Situationsdefinitionen in situ tatsächlich zutreffend sind oder nicht, bleibt jedoch eine empirische Frage, derer sich die *problem-rekonstruktiven* Designs zunächst vergewissern möchten. Damit wird die Methodologie der qualitativen Forschung zu einem besonderen Reflexionsformat, dessen „analytische Mentalität“ (Bergmann 1981: 17) zu einer eigenen pädagogischen Reflexionskompetenz erhoben wird. Erst nach dieser Reflexion der Situation ist eine angemessene pädagogische Lösungsstrategie zu entwerfen und normativ zu rechtfertigen. Wie wir gesehen haben, ist das *problem-rekonstruktive* Design mit dem Versuch verbunden, das Erkenntnisinteresse der sozialwissenschaftlichen qualitativen Forschung, die sich auf ein reines „Verstehen“ bezöge, zu erweitern und für eine pädagogische Theoriebildung nutzbar zu machen. Diese pädagogische Theoriebildung rekurriert dann scheinbar unweigerlich darauf, was die empirischen Befunde für die präskriptiven pädagogischen Unterrichts-, Lern- oder Professionstheorien, etc. bedeuten.

Loslösung von Präskriptionen und Bewertungen

Aber auch dieser vorsichtige Einbezug präskriptiver pädagogischer Konzepte wird in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung zuweilen kritisiert. Ein Beispiel dafür liefern die Hallenser Bewertungsstudien (Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Breidenstein 2012). Diese eignen sich zur Veranschaulichung dieses dritten – wie wir es bezeichnen möchten – *reflexiven Designs* in besonderer Weise, da die schulische Bewertungspraxis zum einen ein pädagogisch kontrovers diskutiertes Forschungsfeld ist und es entsprechend eine reiche Anzahl von pädagogischen Theorien zu dieser Thematik gibt, die häufig nicht wenig normativ argumentieren. Zum anderen weil die Bewertungspraxis ein besonders sensibler Bereich pädagogischer Interaktion ist, in der ständig die Gefahr der Verletzung persönlicher Integrität herrscht. Bewertungssituationen, dies zeigen auch die Beispiele aus Georg Breidensteins Studie, evozieren daher besonders häufig bereits intuitiv unsere moralische Entrüstung.⁸ In seiner Studie „Zeugnisnotenbesprechung“ (2012) geht Georg Breidenstein explizit auf diese zwei Bereiche präskriptiver Bewertungen ein und führt einerseits theoretische und andererseits methodologische Argumente an, um die Präskriptionen aus der Analyse zu suspendieren:

1. Zum einen dekonstruiert er zunächst die weit verbreitenden Vorstellungen der „Selektionsfunktion“ schulischer Leistungsbewertung und bezeichnet diese Vorstellung als Mythos. Er tut dies in der Absicht „den analytischen Blick auf die beobachtbare Praxis zu öffnen“ (ebd.: 11). Die Absicht dieser vorangestellten Theoriediskussion ist also nicht, einen theoretischen Analyserahmen zu entwickeln, sondern stattdessen das oftmals als unumstößlich angenommene Theorem der spezifischen Selektionsfunktion der Leistungsbewertung aus der Analyse zu suspendieren. Damit soll der Offenheit des Verfahrens nachgekommen werden, anstatt einer fragwürdigen präskriptiven Festlegung der Funktion von Leistungsbewertung nachzugehen.
2. Neben dieser theoretischen Auseinandersetzung vollzieht Breidenstein die Loslösung von der pädagogischen Bewertung durch methodologische Argumente. Im Gleichgang mit den *problem-rekonstruktiven Designs* geht es zunächst um die Rekonstruktion von Strukturproblemen in der konkreten Praxis des Bewertens in der

8 Bewertungshandlungen sind schließlich Urteile, die von außen an eine Person herangetragen werden, ohne dass sich die Bewerteten dem in der Regel entziehen können. In diesem Sinne stellt die Bewertung eine sensible Interaktionsaufgabe dar, die den Regeln ritualisierter Alltagskommunikation widersprechen und eine ständige Face-Bedrohung darstellen. (Vgl. Goffman 1996: 10; Vgl. Holly 2001). Solche Face-Verletzungen kommen dem Beobachtern von außen entsprechend häufig als unmoralisch vor.

Schule. „Die Erkenntnishaltung ist an die Forschungstradition der Ethnomethodologie angelehnt, die beobachtbare Handlungen als praktische Lösungen praktischer Probleme der Teilnehmer interpretiert.“ (ebd. S. 17f). Eine Kritik dieser Praxis schließt Breidenstein jedoch mit dem Verweis auf Garfinkels Axioms der „ethnomethodologischen Indifferenz“ aus: „Die Analyse richtet sich also nicht auf die Kritik dieser Praxis, sondern auf den Versuch zu verstehen, wie diese funktioniert und welchen Regeln sie folgt.“ (ebd. 18)

Der Verzicht auf eine Kritik der Handlungs- und Bewertungspraxis bedeutet jedoch nicht, dass diese affirmiert wird. Vielmehr kann Breidenstein durch seine umfangreichen Aufzeichnungen zeigen, in welchem prekären Verhältnis die Struktur der Bewertungspraxis gefangen ist. Die Analyse zeigt eindrücklich, wie eng personale Stigmatisierungen und Reifikation der Bewertungspraxis ineinander greifen.⁹ Breidenstein kann dabei zeigen, dass die Notengebung in einem besonderen strukturellen Spannungsverhältnis steht, die zwischen der Rechtfertigung der Legitimität und Objektivität der faktischen Noten sowie dem eigentlichen, potentiellen Leistungsvermögen des Schülers (wahrlich eine soziale Konstruktion) changiert. Dieses Verhältnis macht die Kommunikation von Bewertungen zu einer „riskanten Inszenierung“ (ebd.: 91ff.). Die Befunde zeigen, dass die Leistungsbewertung wohl kaum die an sie gerichtete pädagogische Funktion erfüllt. Die Frage ist, welche Konsequenzen aus diesen Befunden abgeleitet werden können. Eine mögliche Antwort im Sinne des *problem-rekonstruktiven* Designs wäre naheliegend: Angehende Lehrer müssen für dieses Problem sensibilisiert werden und es müssen ihnen mögliche „Gelingensmodelle“ an die Hand gegeben werden, damit sie mit diesen strukturellen Problemen umgehen können. Möglicherweise fänden sich in dem Material von Breidenstein sogar Formen besserer Handhabung der Bewertungspraxis, die als Vorbild dienen könnten.

Vom Reflexionswissen zum reflexiven Wissen

Breidenstein verneint eine solche normative Bewertung der Transkripte jedoch vehement, denn „[d]ie Untersuchung einer realen Praxis [...] lässt nur begrenzt Schlüsse darauf zu, wie man es „besser“ machen könne.“ (ebd.: 95). Zudem wird das strukturelle Spannungsverhältnis nicht auf die Handlung des Lehrers zurückgeführt, sondern auf die spezifischen Strukturen einer Bewertungspraxis selbst, die unabhängig von subjektiven Intentionen wirkt. Die Strukturen der Bewertungspraxis sind daher nicht zu umgehen, ohne die

9 Am deutlichsten wird dies unseres Erachtens vor allem an dem analytischen Hinweis, dass man ohne große Anonymisierung der Transkription einer Unterrichtsstunde, die komplett zur Zeugnisnotenbesprechung genutzt wird, nicht erkennen noch erraten kann, um welches Fach es sich eigentlich handelt. Dies trotz geradezu ausufernder Rechtfertigungsdiskurse.

Praxis der Bewertung selbst aufzugeben.¹⁰ Genau dies ist der Kernpunkt des Resümées von Breidenstein zu den der praktischen Konsequenzen seiner Studie. Für die konkrete Praxis bleiben dann auch wenig konkrete Handlungsempfehlungen, die sich im Wesentlichen ebenfalls auf einen reflexiven Umgang beziehen:

„Vermutlich besteht der beste Schutz vor den problematischen Effekten einer sich verselbstständigenden Praxis der Zensurengebung darin, sich diese, die eigene Praxis, gelegentlich vor Augen zu führen und auf ihre Effekte zu reflektieren.“ (ebd.: 97)

Jedoch gibt es einen entscheidenden Unterschied zu *problem-rekonstruktiven* Designs, die sich in den materialen Erkenntnissen der Studie widerspiegeln. Breidensteins Feststellung, dass die Bewertungspraxis in der Schule durchaus prekäre Strukturen erzeugt, sollen nicht nur Reflexionspotentiale freisetzen, sondern ganz wesentlich auch von gängigen Vorstellungen und pädagogische Mythen *emanzipieren*. Seine Analysen sollen zeigen, dass die Vorstellung einer pädagogischen Lösung der Strukturprobleme nicht einlösbar ist. Dies bedeutet auch, dass die Lösung des Problems wohl nicht auf den Praktiker zurückgeschoben werden kann, sondern theoretische Neukonzipierungen für eine Theorie der Bewertung erfordern würde. Die entsprechende Frage, die Breidensteins Ergebnisse an die pädagogischen Theorien zurückgeben, lautet dann, wie eine pädagogische Theorie des Bewertens auszusehen hätte, wenn man die unvermeidlichen prekären Strukturmerkmale berücksichtige und ggf. welche Alternativen man zur üblichen Notengebung ins Auge fassen müsste, um nicht jene unintendierten Nebeneffekte zu reproduzieren, die die Alltagskultur der Bewertung in Schulen zu prägen scheinen. In diesem Sinne zielt dieses von Breidenstein vertretene *reflexive Design* nicht nur auf die Etablierung von Reflexionswissen, sondern auf *reflexives Wissen*. Reflexiv ist dieses Wissen in dem Sinne, dass mit der angewandten qualitativen Forschung ein Erkenntnisziel verbunden ist, welches alltagsweltliche und wissenschaftliche Begriffe und Konzepte durch die Konfrontation mit dem empirischen Material in Frage stellt und neu zu fassen versucht. Es ist also nicht nur die eigene Handlungspraxis, die aufgrund des zeitlichen und sachlichen Abstands nun durch einen neuen Denkstil ergänzt werden soll. Vielmehr ist das Ziel der Analyse die grundlegende Haltung zu spezifisch pädagogischen Vorstellungswelten zu überdenken und sich von diesen zu emanzipieren. Das wesentliche Ziel dieses Designs ist es daher, Wissen zu erzeugen, welches die eigenen häufig als selbstverständlich und in der Praxis eingefahrenen Vorstellungswelten aufbricht. Qualitative Forschung wird in diesem Ansatz als ein reflexives Instrument verwendet, welches nicht allein zur Reflexion der

10 Was wiederum selbstverständlich nicht bedeutet, dass mit der Struktur des Bewertens nicht auch anders umgegangen werden kann, als dies in den empirischen Beispielen dargestellt wird. Man könnte also von einer kontingenten Handlungspraxis vor dem Hintergrund einer determinierenden Struktur sprechen.

Situation, sondern auch zur Reflexion der lebensweltlich geprägten Denkmuster fungieren soll.

3 Fazit: Qualitative Forschung und Präskription

Das reflexive Design unterscheidet sich trotz vieler Gemeinsamkeiten im Ansatz stark vom problem-rekonstruktiven Vorgehen, in welchem zwar in einem offenen Verfahren die pädagogische Situation diagnostiziert, jedoch dann entsprechende pädagogische Bewertungen und Handlungsstrategien implementiert werden. Diese diagnostische Praxis hat zweifelsohne eine wichtige Reflexionsfunktion: pädagogische Situationen werden in ihrer Mikrostruktur analysiert und verborgene soziale Mechanismen aufgedeckt. Was das eigentliche Handlungsproblem tatsächlich ist, wird damit überhaupt erst zugänglich. Damit wird das Potential des Fallverstehens für die Unterrichtsforschung nutzbar gemacht. Hingegen definieren instrumentelle Designs die Handlungsprobleme aus einer theoretischen Perspektive und suchen via qualitativer Forschung mögliche Handlungs- bzw. Interventionsstrategien. Sie werden dadurch offenkundig normativ, weil sie die pädagogische Praxis bewerten und zwischen schlechteren und besseren Handlungsweisen unterscheiden müssen. Hingegen sind die reflexiven Ansätze am ehesten dekonstruktivistisch angelegt: in einem besonderen Maße verfolgen diese das Credo, dass theoretische Vorstellungen in der Empirie nicht hypostasiert werden dürfen. Vielmehr geht es weniger darum, in der Analyse erkannte Probleme einer pädagogischen Lösungsstrategie zuzuführen, sondern vielmehr darum, die strukturelle Produktion dieser Probleme zu erfassen und diese Erkenntnisse auch Praktikern zugänglich zu machen. Dieses damit gewonnene reflexive Wissen soll anschließend dazu geeignet sein, die Fähigkeit der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns tiefgründiger zu gestalten. In Tabelle 1 (siehe folgende Seite) sind alle drei Designs nochmals in ihren Kernpunkten zusammengefasst.

Tabelle 1:

Idealtypische Formierung drei verschiedener Forschungsstrategien in der qualitativen Unterrichtsforschung.

	Instrumentelle Designs	Problem-rekonstruktive Designs	Reflexive Designs
Gegenstands-ebene	präskriptiv: Problem ist fachliches oder theoretisches Problem.	reflexiv: Handlungsprobleme werden anhand empirischer Rekonstruktion reflektiert	reflexiv: Handlungsprobleme werden anhand empirischer Rekonstruktion reflektiert
Handlungsebene	präskriptiv: Lösung anhand einer theoretisch konstituierten (und empirisch geprüften) Lösungsstrategie	präskriptiv/reflexiv: Lösung wird anhand eines pädagogischen Konzeptes vorge schlagen und gedankenexperimentell reflektiert	reflexiv: Pädagogische Theorien und Begriffe werden reflektiert und ggf. revidiert
Epistemische Ebene	Instrumentelles Wissen	Reflexionswissen	Reflexives Wissen

Die Frage danach, welchen pädagogischen Nutzen qualitative Forschung jenseits einer grundlagentheoretischen Selbstvergewisserung hat, hängt eng damit zusammen, inwieweit die Methode mit den normativen Ansprüchen der Disziplin operiert. Wie dieses Verhältnis in der qualitativen Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu handhaben ist, wurde in der bisherigen Forschungsliteratur nur wenig diskutiert. Daher haben sich verschiedene Stile und methodische Designs ausgebildet, die wir in diesem Aufsatz darzustellen versucht haben. Mit der Beschreibung dieser drei Formen erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit und die Grenzen der Designs verwischen sich sicherlich in der tatsächlichen Forschungspraxis. Ferner geht es uns nicht darum, einen Königsweg festzulegen. Alle drei methodischen Designs sehen sich ernstzunehmenden Kritikpunkten ausgesetzt. Normativ-

instrumentelle Analysestile stehen in Gefahr, die Stärken eines offenen Verfahrens zugunsten theoretischer Konzepte zu opfern und subsumtionslogisch zu argumentieren. Problem-rekonstruktive Designs müssen sich fragen lassen, wie sie begründen können, dass die vorgeschlagenen Lösungen tatsächlich bessere Handlungsalternativen darstellen und nicht ihrerseits unintendierte Nebeneffekte erzeugen. Reflexiven Designs könnte man vorwerfen, sie entzögen sich der Problematik, überhaupt handhabbare Lösungen zu formulieren und begnügten sich mit einer Erkenntnishaltung des Beschreibens und Verstehens, was einer reinen Soziologisierung der Unterrichtsforschung gleich käme. Die Frage des Verhältnisses von Präskription und Deskription bleibt daher in der erziehungswissenschaftlichen qualitativen Unterrichtsforschung ein zentrales Problemfeld, welchem man sich, ist es schon nicht aufzulösen, zumindest bewusst bleiben sollte.

Literatur

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Breidenstein, Georg (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen: Budrich Verlag.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 9-51.
- Benner, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa Verlag.
- Böhme, J. (2010): Schul- und Unterrichtsforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung. 3. Auflage. Weinheim/München: Juventa. 733-743.
- Brumlik, Micha (2006): Kultur ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S.60-67.
- Flick, Uwe (2000): Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Klaus K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 79-200.
- Fuchs, Peter (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 69-82.

- Gethmann, Carl F. (1995): Deskriptiv/Präskriptiv In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1: A-G. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Goffman, Erving (1996): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1971): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holly, Werner (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Brinker, K./Anton, G./Heinemann, W./Sager, F., S. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1382-1393.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Deutscher Studienverlag: Weinheim.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. VS Verlag: Wiesbaden.
- Kotthoff, Helga (2008): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Spreckels, J. (Hrsg.): Erklären im Alltag und in der Schule. Hohengehren: Schneider. S. 120-146.
- Krinninger, Dominik/Müller, Heinz-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich Verlag. S. 57-76.
- Krummheuer, Götz (1997): Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krummheuer, Götz (2004): Wie kann man Mathematikunterricht verändern? Innovation von Unterricht aus Sicht eines Ansatzes der Interpretativen Unterrichtsforschung. In: Journal für Mathematik-Didaktik. Vol. 24, Issue 2. S. 112-129.
- Krummheuer, Götz/Najouk, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Ludwig, Joachim (2012): Lehr-, Lernsettings. In: Burkhard, S./Olaf, D. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich Barbara, S. 516-529.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 31. Jg. Heft 1., S. 12-27.
- Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich Verlag.
- Muth, Jakob (1962): Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Krammer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 275-300.

- Siebert, Horst/Gerl, Herbert (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Schüßler, Ingeborg (2000): Deutungslernen: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Auf.. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, Andreas (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerausbildung. In: Krammer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 275-300.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel

Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie

Arnd-Michael Nohl

Lange Zeit herrschte in der qualitativen Sozialforschung (einschließlich der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung) ein Selbstverständnis, demzufolge empirische Untersuchungen der Theoriebildung dienen, nicht aber selbst von Theorien angeleitet werden sollten. So schrieb Hoffmann-Riem (1980: 343) in einem viel zitierten Aufsatz zum „Prinzip der Offenheit“, dieses impliziere, dass „die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“. Mit diesem erkenntnistheoretischen Ansatz konnte sich die qualitative Sozialforschung auf dem (scheinbar) sicheren Boden der „Grounded Theory“ von Glaser und Strauss (1969) fühlen, die ihre Leserschaft dazu aufgefordert hatten, „die gegenstandsbezogene und theoretische Literatur zu dem untersuchten Gebiet buchstäblich zu ignorieren, um sicherzugehen, dass die Emergenz der Kategorien nicht kontaminiert wird“ (1969: 37). Die empirische Forschung alleine sollte der Entwicklung von „gegenstandsbezogener“ und „formaler Theorie“ (1969: 33) dienen.

Dieser Ansatz ist mittlerweile nicht nur für die Grounded Theory als „induktivistisches Selbstmissverständnis“ (Kelle 2011: 246) entlarvt worden, insofern „sowohl historische Beispiele als auch jüngere philosophische Analysen klar gemacht haben, dass die Welt immer durch die ‚Linse‘ des einen oder anderen begrifflichen Netzwerks wahrgenommen wird und dass diese Netzwerke und die Sprachen, in die sie eingebettet sind, dem, was wir wahrnehmen, [...] eine nicht auslöschbare ‚Schattierung‘ geben“ (ebd.: 236; siehe auch Strübing 2011). Auch innerhalb der (deutschsprachigen) qualitativen Sozialforschung geht man mittlerweile davon aus, dass es keine theoriefreie Interpretation qualitativer Daten geben kann. So schreibt etwa Krüger (2000: 320): „Der Forschungsprozess wird zwar durch Fragestellungen und

theoretische Überlegungen angeleitet, diese werden jedoch im Untersuchungsprozess ständig modifiziert und erweitert“.¹

Ohne diesen neuen Ansatz einer „Durchdringung von theoretischer Reflexion und empirischer Analyse“ (Koller 1999: 18), in der es zu einem „wechselseitigen (und spiralförmigen) Festerschnüren von Theorie und Empirie“ (Garz/Blömer 2002: 443) kommen kann, in Frage stellen zu wollen, möchte ich in diesem Beitrag diese „Zirkularität des Forschungsprozesses“ (Schäffer, zit. n. Dörner/Schäffer 2012: 16) weiter ausdifferenzieren. Denn in einigen Varianten der qualitativen Sozialforschung wird erstens zwischen Grundlagen- und Gegenstandstheorie unterschieden und zweitens diesen beiden Theorieformen ein je eigener erkenntnistheoretischer Stellenwert für die empirische Forschung zugemessen. Während hier Gegenstandstheorien (in Form von Kategorien oder Typiken) vornehmlich das *Ergebnis* qualitativer Forschung darstellen, sind Grundlagentheorien dazu geeignet, die Interpretation qualitativer Daten (vorab) zu strukturieren, und stehen daher „am Anfang des Forschungsprozesses“ (Bohnsack 2005a: 70). Mit diesem erkenntnistheoretischen Ansatz wird somit zwar weiterhin unterstrichen, dass es keine theoriefreie empirische Forschung geben kann; das reflexive Verhältnis von Theorie und Empirie ist nun aber wesentlich auch auf die Grundlagentheorien zu beziehen, die die empirische Forschung anleiten, durch sie aber auch „weiter entwickelt werden“ können (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 43; vgl. auch Bohnsack 2005b). Anknüpfend an eine Reihe von empirischen Untersuchungen, die mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt wurden, möchte ich in diesem Beitrag einige Überlegungen dazu anstellen, wie insbesondere das Verhältnis theoretischer Grundbegriffe und der empirischen Analyse unter bestimmten Voraussetzungen so reflexiv gestaltet werden kann, dass sie wechselseitig zum Spiegel füreinander werden.²

Der Aufsatz beginnt mit einigen kurzen Anmerkungen zum Verhältnis der unterschiedlichen Komponenten empirisch-qualitativer Forschung (Abschnitt 1), um dann den Stellenwert von Grundbegriffen (Abschnitt 2) und deren Bedeutung für empirische Analysen (Abschnitt 3) herauszuarbeiten. Im Zentrum stehen aber drei unterschiedliche, exemplarisch verdeutlichte Formen eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundbegriffen und Empirie

- 1 Vor dem Hintergrund dieser Aufwertung theoretischer Reflexion vorab der empirischen Forschung ist denn auch die Konjunktur des Begriffes der Abduktion innerhalb der qualitativen Sozialforschung nicht verwunderlich: Ursprünglich vom Pragmatisten Charles Sanders Peirce zur Kennzeichnung von spezifischen Prozessen des Schlussfolgerns entwickelt (und mehrfach verändert), nehmen mittlerweile viele SozialforscherInnen, selbst dann, wenn sie ansonsten nichts mit dem Pragmatismus zu tun haben, abduktive Schlüsse für ihre Arbeiten in Anspruch.
- 2 Zum Verhältnis von Grundlagen- und Gegenstandstheorie sowie zur Theorieentwicklung im Rahmen der Dokumentarischen Methode siehe auch den Aufsatz von Geimer und Fiege in diesem Band.

(Abschnitt 4), aus denen dann ein abschließendes Fazit (Abschnitt 5) gezogen wird.³

1 Zum Verhältnis von Grundlagen-, Gegenstandstheorien, Auswertungs- und Erhebungsverfahren sowie ihren Methodologien

Wenn in avancierten Ansätzen der qualitativen Sozialforschung zwischen „Grundbegrifflichkeiten, (...) die in geistes- und sozialwissenschaftlichen Theorietraditionen verankert sind – vor allem denjenigen der Phänomenologie, der Hermeneutik, des Pragmatismus bzw. der Chicagoer Schule und der Wissenssoziologie“ – und „den analytischen Rahmen für die qualitative Analyse“ bilden, einerseits und erst aus der empirischen Analyse heraus zu entwickelnden „gegenstandsbezogenen Theorien“ (Bohnsack 2005a: 70) andererseits unterschieden wird, so impliziert dies nicht, Grundbegriffe und Gegenstandstheorien seien voneinander unabhängig. Insofern die Grundbegriffe der empirischen Analyse erst eine „Sprache“ und ihr damit eine gewisse Struktur geben, fließen sie auch in die zu generierenden Gegenstandstheorien ein. Dörner und Schäffer (2012: 16) bringen dies luzide auf den Punkt:

„Grundlagentheorien [...] stellen begriffliche Mittel zur Verfügung, mit deren Hilfe Gegenstandstheorien überhaupt erst konstituiert werden können. Denn es macht einen Unterschied, ob man Teilnehmende aus einer an Bildung oder an Biografie orientierten Perspektive erforscht – und damit auf grundlagentheoretische Konzepte der Bildungs- und Biografieforschung zurückgreift – oder ob man z.B. auf habitustheoretischen Prämissen aufbaut oder – wieder anders – das Ganze system- oder im Rahmen gouvernementalitätstheoretischer Ansätze machttheoretisch fundiert.“

Grundlagentheoretische Argumentationen fließen allerdings nicht nur in die Ergebnisse der empirischen Analyse – mithin in die empirisch zu begründenden Gegenstandstheorien – ein, sondern auch schon in die Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Insofern Erhebungs- und Auswertungsverfahren immer nur einen spezifischen Aspekt der sozialen Welt in den Blick nehmen,

3 Eine erste Version dieses Aufsatzes wurde auf der Tagung „Theorizing Education“ des „Laboratory for Educational Theory“ an der Universität Stirling, Schottland, im Juni 2012 vorgetragen. Ralf Bohnsack, Conrad Lluís Martell, Anja Mensching, Steffen Amling, Rolf-Torsten Kramer, Nils Schrewe und Florian von Rosenberg ist für Kommentare zu verschiedenen Versionen des Manuskripts, Ole Karlson für wichtige Hilfestellungen bei der Fertigstellung des Aufsatzes zu danken.

ist diese Aspekthaftigkeit der Empirie (sofern es sich nicht um ad hoc entwickelte Methoden handelt) zumeist theoretisch in fundamentaler Weise begründet (vgl. Bohnsack 2014: 205ff.). Zum Beispiel unterliegt dem narrativ-biographischen Interview nicht nur ein Begriff von Biographie, sondern auch eine theoretische Vorstellung davon, wie Individuen und Gesellschaft miteinander verbunden sind (Schütze 1983); analog wird das Gruppendiskussionsverfahren mit einem Interesse an kollektiven Orientierungsrahmen begründet (Bohnsack 2014: 107ff.). Dass auch die Auswertungsverfahren grundlagentheoretisch eingebettet sind, wird gerade dort deutlich, wo sie mehr oder weniger parallel zu eigens ausgearbeiteten Theoriegebäuden entwickelt wurden.⁴ In dieser Hinsicht – und nicht im Sinne praktischer Anleitungen – lässt sich von methodologischen „Geltungsbegründungen“ der Erhebungs- und Auswertungsverfahren sprechen (Strübing/Schnettler 2004: 9):

„Methodologien klären auf über die Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis. Sie schaffen überhaupt erst die Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Methoden entwickelt werden können, über deren Praktikabilität, Verlässlichkeit oder Güte sich hernach nur vor dem Hintergrund ihrer methodologischen Vorannahmen streiten lässt.“ (H.i.O.)

Insofern Grundlagentheorien also nicht nur Auswirkungen auf die empirisch zu generierenden Gegenstandstheorien haben, sondern – über die Methodologie – auch eng mit den Erhebungs- und Auswertungsverfahren verknüpft sind, führt dies die „Paradigmenabhängigkeit der eigenen Forschung“ (Bohnsack 2005a: 71) vor Augen. Zugleich wirft dies die Frage auf, ob es überhaupt eine Möglichkeit gibt, innerhalb des Forschungsprozesses – also nicht bereits vorab – dieses Abhängigkeitsverhältnis reziproker zu gestalten, d.h. dafür zu sorgen, dass auch die Grundlagentheorien und Grundbegriffe durch die empirische Untersuchung herausgefordert und gegebenenfalls Veränderungen unterzogen werden können. Bevor diese Frage zu beantworten ist, sollte die Rede von „Grundbegriffen“ näher geklärt werden.

2 Zum Stellenwert von Grundbegriffen

Insofern qualitative Forschung heutzutage nicht mehr als induktiv und theoriefern gelten kann, trägt sie dazu bei, die „Kluft zwischen ‚empirieloser Theorie‘ und ‚theorieloser Empirie‘“ (Bohnsack 2005a: 71) zu mindern. Insbesondere der qualitativen *Bildungsforschung* wird dabei zugetraut, „den

4 Die dokumentarische Methode ist z.B. in der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2014: 205ff.) verankert worden, die Grounded Theory und Narrationsstrukturanalyse im Interaktionismus und Pragmatismus (Strauss 1993, Schütze 1987), die Objektive Hermeneutik in einer Strukturtheorie (Oevermann 2000; Hummrich/Kramer 2011).

traditionellen Hiatus von Bildungstheorie einerseits und empirischer Bildungsforschung andererseits zu überwinden“ (Krüger 1999: 26).

Auch in der Bildungsphilosophie findet diese Funktionalität von grundlegender Theoriebildung für die empirische Forschung Anerkennung. So sprechen Biesta et al. davon, dass theoretische Grundbegriffe „wichtige Ausgangspunkte für die empirische Forschung, insbesondere hinsichtlich der Konzeptionalisierung jener Phänomene, die man untersuchen möchte, bereitstellen“ (2011: 233). Hierzu müsse man sich aber vor einer unreflektierten Mischung empirischer Forschung und theoretischer Reflexion in Acht nehmen und auf „autonomere Formen der Theoriebildung“ (ebd.) setzen. Dies lässt sich, so Moses, auch als „*philosophy as educational research*“ (2002: 5; kursiv im Original) bezeichnen; diese diene dazu, „konzeptionelle und theoretische Fundierungen für wichtige empirische Arbeit“ (ebd.: 8) bereitzustellen.

Ihre Ursprünge hat die grundlagentheoretische Fundierung qualitativer Forschung allerdings nicht in der Bildungsphilosophie, sondern in der Soziologie. Erste Hinweise finden sich z.B. bei Blumer, der zwischen „definitiven“ und „sensibilisierenden Konzepten“ unterscheidet:

„A definitive concept refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed bench marks. This definition, or the bench marks, serve as a means of clearly identifying the individual instance of the class and the make-up of that instance that is covered by the concept. A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.“ (1954: 7)

Während bei Blumer sensibilisierende Konzepte theoretisch nicht unbedingt festgelegt sein müssen, macht Cicourel deutlich, dass derartige Konzepte theoretisch fundiert sein sollten, um ihren Zweck zu erfüllen. Cicourel fragt danach, wie die Forschenden im Zuge ihrer empirischen Untersuchungen Kategorien entwickeln und dabei eine spezifische Auswahl aus den vielfältigen empirischen Situationen, mit denen sie konfrontiert werden, treffen können; seine Antwort lautet: „Idealiter erfordert ... die Kategorisierung sozialer Phänomene die Entwicklung einer allgemeinen sozialen Theorie“ (1974: 35). Cicourel verweist hier also auf eben jene allgemeinen, grundlegenden Theorien, die für die Strukturierung qualitativer Forschung so wichtig geworden sind. Er legitimiert seine Forderung dann, indem er an Überlegungen von Schütz anknüpft. Demzufolge wäre es problematisch, das Alltagswissen der Erforschten zu interpretieren, indem man auf die Alltagskategorien der Forschenden – ihr „Alltagsverständnis“ (Schütz 1971) – zurückgreift, da in diesem Fall die Lebenswelten der Erforschten und der Forschenden auf untrennbare Weise miteinander verschmelzen würden. Daher benötigt „der

wissenschaftliche Beobachter eine Theorie [...], die ein Modell des Handelnden bietet, der [selbst wiederum; AMN] an einer Objektwelt mit Common-sense-Merkmalen orientiert ist. Der Beobachter muß unterscheiden zwischen den wissenschaftlichen Rationalitäten, die er zur Bestimmung seiner Theorie und seiner Ergebnisse benutzt, und den Rationalitäten des Common-sense, die er den untersuchten Handelnden beimißt“ (Cicourel 1974: 94). Solche theoretischen Modelle müssen von spezifischen sozialen Handlungen in einem Gegenstandsbereich abstrahiert sein; sie bilden das grundlagentheoretische Skelett, das dann aber noch mit dem Fleisch empirischer Forschung gefüllt werden muss.

Schütz wiederum hatte betont, dass das „Beobachtungsfeld“ der SozialforscherInnen, also „die Sozialwelt ... nicht ihrem Wesen nach ungegliedert“ ist. „Sie hat eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen. In verschiedenen Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit haben sie diese Welt im Voraus gegliedert und interpretiert“ (1971: 6). Die Forschenden müssen daher eine Distanz zwischen ihren eigenen Grundbegriffen und den untersuchten Alltagskategorien der Erforschten aufbauen. Denn der „Sozialwissenschaftler ersetzt ... die gedanklichen Gegenstände des Alltagsdenkens, die auf einzigartige Ereignisse und Erscheinungen verweisen: er konstruiert ein Modell eines Sektors der Sozialwelt, in dem einzig die typisierten Ereignisse auftreten, die für das besondere, gerade untersuchte Problem des Wissenschaftlers relevant sind“ (1971: 41). Dies schließt auch die Erschaffung von „Modellen von Handelnden“ ein, welche allerdings nicht in eins zu setzen sind mit spezifischen „menschlichen Wesen, die in ihrer biographischen Situation in der alltäglichen Sozialwelt leben. Genau genommen haben sie überhaupt keine Biographie oder Geschichte; sie sind in eine Situation gesetzt worden, die nicht von ihnen, sondern von ihrem Schöpfer, dem Sozialwissenschaftler definiert wurde“ (1971: 46). Solche theoretischen Modelle sind also von spezifischen sozialen Handlungen in einem gegebenen, erst noch empirisch zu erforschenden Gegenstandsbereich abstrahiert.

3 Grundbegriffe als Struktur empirischer Analysen

Was die Fähigkeiten der Forschenden anbelangt, grundlegende Modelle und Konzepte für ihre empirischen Erkundungen anzufertigen, sind Schütz und Cicourel sehr optimistisch. Schütz bezeichnet diese formalen Akteursmodelle als „Figuren“ oder „Homunculi“, die die Forschenden nach ihren „Vorstellungen manipulieren“ (1971: 46f.) können. Und Cicourel behauptet, dass „die Feldforschung einen ausgezeichneten Rahmen sowohl für die Anwendung als

auch für die Prüfung grundlegender Theorie“ (1974: 109) biete. Die Sozialforschung „hat diese Figuren, diese Homunculi, geschaffen, um sie nach seinen Vorstellungen manipulieren zu können.“

Demgegenüber ist Bohnsack, der sich ansonsten des Öfteren auf Arbeiten von Cicourel und Schütz bezieht, hinsichtlich der Möglichkeit, grundlegende Konzepte zu manipulieren und zu testen, weniger optimistisch. Unter Bezug auf Kuhn mahnt er die Forschenden, darüber nachzudenken, wie ihre eigenen Grundbegriffe in „spezifischen Theorie-Traditionen und Paradigmen“ (Bohnsack 2005a: 71) verankert sind. Dies führe „die Paradigmenabhängigkeit der eigenen Forschung und somit die Aspekthaftigkeit [...] der eigenen Erkenntnis und deren Selbstreferentialität vor Augen“ (ebd.). Diese Aspekthaftigkeit der Erkenntnis ist nicht nur durch die Anfälligkeit der Forschenden für die Anziehungskraft des ersten grundlagentheoretischen Rahmens, den sie gewählt haben, bedingt. Mannheim zufolge ist „die Art, wie einer eine Sache sieht, was er an ihr erfasst und wie er sich einen Sachverhalt im Denken konstruiert“ (1985: 234), auch das Resultat des sozialen „Standorts“ oder der „Seinsrelativität“ der Forschenden, „d.h. von der Bezogenheit dieser Aussagen auf das dahinterstehende ‚Sein‘“ (1985: 234).

Da die Frage, welche Grundbegriffe die Forschenden für ihre empirische Untersuchung heranziehen, also auch von ihrem sozialen Hintergrund (ihrem Standort) beeinflusst wird, sind sie per se nicht in der Lage, diese Grundbegriffe vollständig in Frage zu stellen. Eher in philosophischer Sichtweise drückt der Pragmatist Charles S. Peirce dieses epistemologische Problem aus. Ihm zufolge basiert Reflexion auf Zweifel. Da die Forschenden zum Teil existentiell an ihre Grundbegriffe gebunden sind, können sie nicht auf der Basis bloßen Willens vollständig an ihnen zweifeln. Denn „echter Zweifel“ kann „nicht durch eine bloße Willensanstrengung geschaffen werden“. Vielmehr wird er „durch die Erfahrung zustande gebracht“ (Peirce 1970: 448). Wie können also die Forschenden, was die Grundbegriffe⁵ ihrer empirischen

5 Auch wenn in den einschlägigen Arbeiten oftmals von Grundlagentheorien, formalen oder Meta-Theorien die Rede ist, ziehe ich hier den Terminus „Grundbegriff“ vor. Erstens werden keine kompletten Theorien benötigt, um die empirische Forschung zu strukturieren, sondern lediglich zentrale Grundbegriffe, die allerdings theoretisch verankert sind. Zweitens kann der Begriff der formalen Theorie bzw. Kategorie im Kontext von Untersuchungen, die sich (auch) an der Grounded Theory orientieren, leicht missverstanden werden. Glaser und Strauss plädieren ja dafür, mit qualitativer Forschung sowohl gegenstandsbezogene („substantive“) als auch „formale“ Theorien (1969: 32ff.) zu bilden. Auch wenn es hier Überlappungen gibt, stammen die formalen Theorien bei Glaser und Strauss jedoch aus der Interpretation empirischer Daten, während Grundbegriffe aus dem stammen, was Biesta et al. (2011) als „autonomes Theoretisieren“ bezeichnen. Drittens wird „Meta-Theorie“ in den Sozialwissenschaften meist als das Produkt einer theoretischen Reflexion unterschiedlicher Theorien verstanden (vgl. Ritzer 1990). Demgegenüber werden Grundbegriffe eher nicht aus der Meta-Reflexion unterschiedlicher Theorien gewonnen, sondern sind in spezifischen Philosophien, Handlungs- oder Sozialtheorien verankert.

Untersuchung anbelangt, zum Zweifeln gebracht werden? Meines Erachtens gibt es hier zwei Möglichkeiten:

- Erstens kann der grundbegriffliche Rahmen einer (geplanten) Forschungsarbeit von anderen WissenschaftlerInnen einer Kritik unterzogen werden. Im Unterschied zum Stadium der sog. „normalen Wissenschaft“ (Kuhn 1973: 58ff.) gibt es in vielen Sozialwissenschaften eine Fülle fruchtbarer Diskussionen zur Angemessenheit und Systematik von Grundbegriffen. Hierauf braucht an dieser Stelle nicht weiter eingegangen zu werden.
- Eine zweite Möglichkeit bezieht sich unmittelbar auf das Verhältnis theoretischer Grundbegriffe und empirischer Forschung. Wie ich im folgenden Abschnitt zeigen werde, können die Ergebnisse empirischer Forschung auf ein Niveau gebracht werden, das quasi auf „Augenhöhe“ mit den theoretischen Grundbegriffen liegt. Wenn dies sichergestellt ist, lassen sich Grundbegriffe und empirische Forschung in ein reflexives Verhältnis zueinander bringen, in dem nicht nur die Empirie durch grundlagentheoretische Überlegungen strukturiert, sondern letztere auch durch die empirischen Interpretationen irritiert werden.⁶

4 Forschungsbeispiele für ein reflexives Verhältnis von Grundbegriffen und Empirie

Prinzipiell sollte es überall dort, wo die qualitative Bildungs- und Sozialforschung durch theoretische Grundbegriffe gerahmt ist und sich „dem Problem der Generalisierbarkeit ihrer Aussagen“ stellt (Krüger 1999: 26), möglich sein, empirische Resultate und theoretische Grundbegriffe in ein solches reflexives Verhältnis zu bringen, von dem auch letztere nicht unberührt bleiben. Die Auswahl, die ich bei den im Folgenden zu diskutierenden

- 6 Lindemann, die ebenfalls von einer Unterscheidung zwischen Grundlagen- und Gegenstandstheorie ausgeht, bezeichnet erstere als „Sehinstrumente“, die zwar nicht falsifizierbar, wohl aber irritierbar seien: „Wer solche Sehinstrumente verwendet, kann die Erfahrung machen, daß sich die beobachtete Wirklichkeit nicht präzise erfassen läßt. Eine solche Erfahrung kann man auch machen, ohne zu wissen, wie das beobachtete Phänomen aussieht. Das Phänomen widerspricht der Theorie nicht, denn es wird nicht als solches gegen die Theorie gestellt, sondern es fungiert als Irritation. Eine Irritation kann zum Motiv werden, das Sehinstrument zu verändern, d. h., die Theoriekonstruktion zu modifizieren. Damit muß man herumprobieren, bis es gelingt, die Irritation zu beseitigen und das Phänomen bis auf weiteres wieder präzise zu erfassen. Auf diese Weise können Daten zu einem rational nachvollziehbaren Motiv werden, auch grundlegende Theoriekonstruktionen zu verändern“ (2008: 114). Lindemann zeigt allerdings nicht, wie die Empirie systematisch dazu gebracht werden kann, Grundbegriffe zu irritieren.

Forschungsbeispielen treffen musste, darf insofern nicht als Hinweis darauf verstanden werden, dass nur in diesen Arbeiten – oder in der Dokumentarischen Methode, auf der sie basieren – ein solches reflexives Verhältnis hergestellt werden könnte.⁷ Dabei habe ich die drei exemplarischen Arbeiten so ausgewählt, dass unterschiedliche Formen, in denen theoretische Grundbegriffe durch die empirische Analyse in Frage gestellt und revidiert werden, zu Tage kommen: Zunächst werde ich diskutieren, wie in einer Reihe von Forschungsarbeiten zunächst ein empirisches Phänomen, das aus dem grundlagentheoretischen Rahmen herausfällt, interpretiert und aus ihm eine empirisch gewonnene Kategorie generiert und erst später zum theoretischen Grundbegriff ausgearbeitet wird (4.1). Sodann werde ich zeigen, dass vor dem Hintergrund generalisierungsfähiger empirischer Forschung und ihrer Ergebnisse Grundbegriffe auch unmittelbar theoretisch, d.h. in Auseinandersetzung mit (unterschiedlichen) Grundlagentheorien, erweitert werden können (4.2). Schließlich geht es um eine Arbeit, in der die typisierten Ergebnisse empirischer Forschung an unterschiedliche (grundlagen-)theoretische Diskurse und ihre zentralen Begriffe angeschlossen werden (4.3).

4.1 Von der empirisch basierten formalen Kategorie zum theoretischen Grundbegriff

Beginnen möchte ich mit einer Serie von Untersuchungen zur Sozialisation von Jugendlichen, die von Bohnsack und Mitarbeitern in den 1980er und 1990er Jahren durchgeführt wurden. Ausgangspunkt war eine Studie zu Jugendlichen im ländlichen Raum Frankens: Bohnsack (1989) wertete hierzu Gruppendiskussionen mit Jugendlichen unterschiedlicher Altersgruppen, Geschlechts- und Milieuzugehörigkeiten (letzte unterschieden nach Bildungsgang und sozialgeographischer Einbindung) mittels der Dokumentarischen Methode aus, wobei er diese Zugehörigkeiten als Einbindung in unterschiedliche „konjunktive Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980: 220) verstand. Derartige Erfahrungsräume werden von Menschen geteilt, die gleichartige (und bisweilen auch gemeinsame) Erfahrungen, etwa hinsichtlich ihrer Ausbildung oder in Bezug auf den Umgang mit dem anderen Geschlecht, machen. Deutlich wurde bei Bohnsack (1989), wie stark die

7 Viel eher noch liegt es nahe, mir – durchaus zu Recht – den Vorwurf zu machen, dass diese Auswahl durch meine eigene Standortgebundenheit und durch die von ihr hervorgerufenen Begrenzungen meines Blickfeldes begründet ist. Siehe demgegenüber zu einer Auseinandersetzung mit dem reflexiven Verhältnis von Theorie, Empirie und Methodologie aus Sicht der Objektiven Hermeneutik: Hummrich/Kramer 2011.

Jugendlichen (insbesondere jene aus dem Dorf) in die von ihren Eltern tradierten Selbstverständlichkeiten und Rituale eingebunden waren.

Die Jugendlichen, die in einer anschließenden Studie (Bohnsack et al. 1995) in Berlin an Gruppendiskussionen teilnahmen, verfügten meist nicht mehr über derartig feste, von den Herkunftsfamilien tradierte Milieubindungen. Sie waren also der selbstverständlichen konjunktiven Erfahrungsräume verlustig geworden und mussten, insbesondere nach dem Fall der Mauer, nach neuen kollektiven Formen der Lebensführung suchen. Diese Suche nach Milieubindung und „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack et al. 1995: 18) erfolgte aber nicht auf dem Wege der Reflexion, sondern in der Spontaneität des Handelns. Solche spontanen Praktiken entfalteten sich in den gewaltförmigen Kämpfen der Hooligans, in den musikalischen Experimenten von Bands (Schäffer 1996) wie auch im Breakdance der zweiten Migrantengeneration (vgl. Bohnsack/Nohl 2001). Ohne vorherige Planung und Reflexion tauchten diese jungen Menschen in spontane Praktiken ein, deren Resultate so riskant wie unvorhersehbar waren. Wie die Forscher zeigten, dienten diese Praktiken der Suche nach neuen habituellen Gemeinsamkeiten und – wo diese Suche erfolgreich war – konstituierten sie den Kern neuer konjunktiver Erfahrungsräume.

Auf der Basis von ca. 50 Gruppendiskussionen gelang es Bohnsack und Mitarbeitern, die Verlaufsformen und Folgen solcher spontanen Praktiken für ganz unterschiedliche Jugendcliquen typisierend aufzuzeigen (Bohnsack et al. 1995; Schäffer 1996; Bohnsack/Nohl 2001; Nohl 2001). Diese komparativen Analyse und Typologien waren nicht nur notwendig, um das Vertrauen der Forscher in diese neuen, unerwarteten Befunde zu erhöhen. Die generalisierungsfähigen Typiken stärkten auch die empirischen Resultate gegenüber dem vorab entwickelten grundlagentheoretischen Rahmen, der – ausgehend von Mannheims (1980) Wissenssoziologie und Bourdieus (1991) Kultursoziologie – mit den Begriffen des „konjunktiven Erfahrungsraums“ und des „Habitus“ vornehmlich die Stabilität sozialer Wissens- und Handlungsstrukturen in den Vordergrund rückte, für das Phänomen der spontanen Handlungspraktiken jedoch keine Begrifflichkeit bereithielt. Wäre die empirische Forschung auf Einzelfälle beschränkt gewesen, wäre sie leicht Gefahr gelaufen, die empirischen Phänomene unter die vorab festgelegten Grundbegriffe zu subsumieren und den spontanen Handlungspraktiken keine größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Bohnsack, Loos, Schäffer, Städtler und Wild (1995: 17) bezeichneten diese kollektiven spontanen Praktiken dann als „Aktionismen“, die sie zunächst vor allem bei den Hooligans als das herausgearbeitet haben. Man könnte hier für den „Aktionismus“ von einer „gegenstandsbezogenen“ Kategorie im Sinne von Glaser/Strauss (1969: 33) sprechen. Diese ließ sich dann im Vergleich unterschiedlicher Jugendcliquen (u.a. der Musik- und Breakdance-Gruppen) allmählich von dem Gegenstandsbereich ablösen und zu

einer „formalen“ Kategorie (ebd.) ausarbeiten, ohne dass sie aber schon grundlagentheoretisch umfassender reflektiert worden wäre. Eine solche theoretische Fundierung wurde erst später – u.a. in Auseinandersetzung mit Joas (1996) – angegangen (vgl. Bohnsack/Nohl 2001) und dann unter Rückgriff auf den Pragmatismus von Dewey und Mead ausgearbeitet (Nohl 2006). Mit diesem Bezug auf den Pragmatismus wurde es – da die Grundbegriffe der Mannheimschen Wissenssoziologie nicht aufgegeben, sondern weitergeführt wurden – allerdings notwendig, Verbindungslinien und theoretische Brücken zwischen dem Pragmatismus und der Wissenssoziologie zu konstruieren (vgl. ebd.: 175ff.). So wurde, um das empirische Phänomen des Aktionismus zu fassen, auf der Basis einer breit angelegten Typenbildung aus einer empirisch gegründeten formalen Kategorie allmählich ein handlungstheoretischer Grundbegriff.⁸

4.2 Theoretische Erweiterung von Grundbegriffen im Lichte empirischer Befunde

Bei dem zweiten Forschungsbeispiel handelt es sich um eine Längsschnittanalyse zum Übergang in die Sekundarstufe, mit der Kramer, Helsper, Thiersch und Ziems (2009 u. 2013) Schulkarrieren vor dem Hintergrund ungleichheitstheoretischer wie auch biographieanalytischer Überlegungen untersuchten. Hierzu haben sie – aus einem Sample von anfänglich 70 Fällen – narrativ-biographische Interviews (im Sinne von Schütze 1983), die mit 15 SchülerInnen jeweils am Ende der 4., 5. und 7. Klasse geführt worden waren, dokumentarisch interpretiert.

Der theoretische Ausgangspunkt dieser Studien sind die kultur- und schulsoziologischen Werke von Bourdieu und damit insbesondere der Begriff des Habitus, dessen Nähe zu einem zentralen Begriff der Dokumentarischen Methode, jenem des „Orientierungsrahmens“ (Bohnsack 2014: 137), die AutorInnen unterstreichen (vgl. Kramer et al. 2009: 44ff.). Während sowohl Bourdieu als auch Bohnsack jedoch die Kollektivität von Habitus bzw. Orientierungsrahmen fokussieren (ohne deren individuelle Ausprägung zu ignorieren), gehen Kramer et al., anknüpfend an Schützes (1983) biographieanalytische Überlegungen, von der „biografischen Erfahrungsaufschichtung als primären Erfahrungszusammenhang“ aus, „innerhalb dessen kollektive Orientierungen und konjunktive Erfahrungen angelegt sind, die jedoch an der

8 Bohnsack (2005b) zeigt am Beispiel von „social world“ und „natural history“, dass die hier skizzierte Bewegung von in der empirischen Forschung allmählich entwickelten Kategorien hin zu zentralen Grundbegriffen schon für die Chicagoer Schule charakteristisch war.

individuellen Prozesslogik der Erfahrungsqualität der Biografie ihren zentralen Referenz- und Bezugspunkt finden“ (Kramer et al. 2009: 48).

In ihren empirischen Rekonstruktionen geht es daher um die „individuellen schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen der Kinder“ (ebd.: 70), die Kramer et al. – in einer Abwandlung der Dokumentarischen Methode – zunächst am Einzelfall über die zeitlich aufeinander folgenden Erhebungen hinweg herausarbeiten, um sie dann zu typisieren. So ließen sich unterschiedliche „Bildungshabitus“ – von jenem der „Bildungsexzellenz“ über das „Streben“, die „Bildungskonformität“ bis hin zur „Bildungsfremdheit“ (ebd.: 131ff.) – einerseits und typische Übergangsprozesse in die weiterführende Schule andererseits identifizieren, ohne dass zwischen diesen eine „kausale oder deterministische Verbindung“ bestanden hätte (ebd.: 156). Vielmehr hing die „Qualität der Übergangserfahrung“ mit der „Passung“ zwischen Habitus und der Schulkultur (in die Untersuchung wurden Gymnasien, Haupt-, Sekundar- und Gesamtschulen einbezogen) zusammen (ebd.: 156).

Schon am Ende der ersten Monographie gingen die AutorInnen davon aus, dass die Schulwechsel „zu Wandlungspotenzialen des schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmens beitragen“ (ebd.: 202). Eben diese Transformationsprozesse standen dann im Zentrum der zweiten Monographie, die insbesondere die im 7. Schuljahr geführten Interviews fokussiert. Aus ihren vergleichenden Fallrekonstruktionen heraus typisieren Kramer et al. (2013: 197) drei unterschiedliche Intensitäten, mit denen sich die Bildungshabitus „dynamisch reproduzieren“, „leicht“ oder im mittleren Ausmaß wandeln.⁹ Diese unterschiedlichen Typen der Habitusveränderung sind vor allem darin begründet, wie die Interviewten mit den Anforderungen der jeweiligen weiterführenden Schule und deren Schulkultur umgehen und ob sich hier Handlungspotentiale eröffnen bzw. verschließen oder auch neue Orientierungen ergeben.

Vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde haben Kramer et al. (2013: 17ff.) aber auch ihre grundlagentheoretische Argumentation wesentlich erweitert. Sie sprechen nun nicht mehr nur vom „individuellen Habitus“ (ebd.: 26), sondern stellen Überlegungen dazu an, wie dieser in Transformationsprozessen ontogenetisch entsteht. Neben Veränderungen, die sich ergeben, wenn sich der ursprüngliche Habitus in neuen Feldern nicht mehr bewährt, verweisen sie auf die „Variation individuelllebensgeschichtlicher Prozesse“ (ebd.: 26). Diese Variation ergebe sich im Zuge von Sozialisationskrisen, u.a. in der Adoleszenz. Derartige Krisen lassen, so schreiben Kramer et al. (2013: 35) unter Verweis auf Oevermanns Sozialisationstheorie, „alte Routinen manifest zerbrechen“ und bringen zugleich die „Entstehung des Neuen“ in Gang. Wurden im Zuge vorangegangener Krisen

9 Eine „starke Wandlung“, wie sie in anderen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen auch als Bildungsprozess bezeichnet wird (siehe Abschnitt 4.3), erwarten die AutorInnen hingegen erst zum Ende der Adoleszenz.

(Geburt, ödipale Krise) vornehmlich die Haltungen der Eltern übernommen, so wird in der Adoleszenzkrise erstmals eine „selbstverantwortete Positionierung gegenüber dem Bewährungsproblem der Lebenspraxis“ (ebd.: 44) notwendig. Mit diesem Zusammenhang von Routine, Krise und Transformation reflektieren Kramer et al. die Ontogenese des Habitus theoretisch und deuten so nicht nur die empirischen Ergebnisse ihrer eigenen Längsschnittstudie; sie beziehen sich auch auf die in Abschnitt 4.1 behandelten Studien, in denen deutlich werde, „dass die Auseinandersetzung mit Orientierungen ein zentrales Charakteristikum der Adoleszenz ist, dass aber die Form, der Verlauf und das Ergebnis dieser Auseinandersetzung sehr unterschiedlich ausfallen kann“ (ebd.: 33).

Die Studie von Kramer et al. (2009 u. 2013) macht deutlich, dass theoretische Grundbegriffe auch derart in ein reflexives Verhältnis zur empirischen Analyse gesetzt werden können, dass erstere nicht ausgehend von der letzteren – vermittelt über gegenstandsbezogene oder formale Kategorien – gewonnen werden, sondern in einer weitgehend theoretischen Auseinandersetzung – wenngleich vor dem Hintergrund von empirischer Forschung – generiert werden. Voraussetzung hierfür ist einerseits eine umfassende, generalisierungsfähige empirische Analyse (wie sie durch den Längsschnitt, die Fallkontrastierung und die Typenbildung erreicht wurde). Andererseits wird die theoretische Generierung eines Grundbegriffs wie demjenigen der „Transformation“ des Habitus offenbar auch dadurch ermöglicht, dass unterschiedliche grundlagentheoretische Ansätze – in dieser Studie: Bourdieus Kulturosoziologie, die praxeologische Wissenssoziologie und die Struktur- und Sozialisationstheorie Oevermanns –, stabilisiert durch die empirische Basis, gerade in ihren kontrastierenden Aspekten miteinander verknüpft werden.

4.3 Sondierung grundlagentheoretischer Anschlüsse im Lichte empirischer Typiken

Eine letzte Form des reflexiven Verhältnisses von Grundbegriffen und empirischer Analyse lässt sich exemplarisch anhand einer Untersuchung von Rosenberg (2016) zu „Lern- und Bildungsprozessen im Kontext interkultureller Pluralität“ erkunden. Diese Arbeit nimmt ihren Ausgangspunkt zwar in der interkulturellen Pädagogik und in theoretischen Grundbegriffen, mit denen Bildung – als „Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (ebd.: 20) – von Lernprozessen, welche neben der Akkumulation von Wissen und Können auch die „Strukturierung, Differenzierung und Modifizierung von Orientierungen“ (ebd.: 152) umfasse, unterschieden wird. In der Hauptsache aber stützt sich von Rosenberg auf die dokumentarische

Interpretation von acht narrativ-biographischen Interviews mit Menschen, die – ohne notwendiger Weise Migrationserfahrungen aufzuweisen – interkulturelle Erfahrungen gemacht haben.

In einer umfassenden empirischen Rekonstruktion dieser Fälle und einer an sie anschließenden Typenbildung gelingt es von Rosenberg erstens, auch empirisch zwischen Bildung und Lernen zu unterscheiden: „Während bei den Lernprozessen die Beschäftigung mit den neuen Erfahrungsansprüchen eine unter anderen Praktiken bleibt, erhält die Auseinandersetzung mit den neuen Erfahrungsansprüchen bei den Bildungsprozessen eine Relevanz, welche die gesamte Biographie tangiert“ (ebd.: 284). Dabei typisiert er – zweitens – die Phasen von Bildung und Lernen und arbeitet hierbei auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Prozessen heraus. Drittens findet von Rosenberg typische Unterschiede zwischen jenen Menschen, die aus mehr oder weniger „freien Stücken“ heraus Erfahrungen kultureller Pluralität (etwa im Zusammenhang einer längeren Reise oder einer Konversion) machen und solchen, die qua Hautfarbe oder ethnischer Herkunft bzw. Zuschreibung „differenzmarkiert“ (ebd.: 218) sind und in der Gesellschaft als nichtzugehörig identifiziert werden können.

Die empirischen Ergebnisse dieser Analysen bindet von Rosenberg an unterschiedliche Grundlagentheorien und ihre Begriffe. So spricht er bezüglich der Lernprozesse von „Negativität“ (ebd.: 113ff.) und gebraucht hiermit einen Grundbegriff der Hermeneutik (Gadamer, Buck). Hinsichtlich der Bildungsprozesse wiederum verweist er – ausgehend von empirischen Rekonstruktionen – auf den Begriff der „Fremdheit“ (ebd.: 191), wie er in der Phänomenologie von Waldenfels entwickelt wurde. Während Bildungsprozesse durch Erfahrungen der Fremdheit ausgelöst werden können, münden sie in das, was von Rosenberg mit Foucault als „Grenzexperimente“ (ebd.: 273) bezeichnet.

Von Rosenberg, der in seiner Arbeit selbst dezidierte Überlegungen zum Verhältnis von (Bildungs-)Theorie, Bildungsphilosophie und Empirie entwickelt hat (2016: 88ff.), sondiert mit diesen Grundbegriffen letztlich unterschiedliche Anschlüsse zwischen Empirie und Theorie. So adäquat die einzelnen Begriffe für die rekonstruierten empirischen Phänomene sind und so anregend die an sie anschließende (philosophische) Diskussion ist, so sehr muss allerdings doch auch danach gefragt werden, ob diese Grundbegriffe nicht auch in ihrer Kompatibilität, ihren Unterschieden, Reibungen und sogar Widersprüchen untereinander ausgearbeitet werden sollten. Denn im Unterschied zu Kramer et al. (2013), die die von ihnen herangezogenen Grundlagentheorien vor dem Hintergrund ihrer empirischen Analysen miteinander in eine kritische Diskussion bringen, geht es von Rosenberg (2016) offenbar eher um eine *Sondierung* variabler grundlagentheoretischer Anschlüsse an seine empirischen Ergebnisse.

5 Fazit

Wie gezeigt wurde, reflektieren Grundbegriffe die Erfordernisse und den Gang der empirischen Erkundungen, die selbst wiederum ihre interpretatorische Zugriffskraft von den Grundbegriffen erhalten. Dabei sollte die Grenze zwischen empirischen Phänomen und theoretischen Grundbegriffen nicht überschritten werden. Empirische Typologien und zentrale Ergebnisse (z.B. formale Kategorien wie jene des Aktionismus) fungieren nur als Resonanzboden für eine genuin theoretische Suche und Entwicklung neuer Grundbegriffe.

In dieser Hinsicht lässt sich von einer reziprok reflexiven Beziehung zwischen Grundbegriffen und empirischer Analyse sprechen: Wenn die empirische Analyse die Ebene des Einzelfalles verlässt, fallübergreifende Muster identifiziert und Typologien konstruiert, wird sie stark genug, damit theoretische Grundbegriffe in ihrer Angemessenheit angezweifelt und neue entwickelt werden können. Dieser epistemische Prozess lässt sich unter Rückgriff auf den Pragmatismus von Peirce folgendermaßen beschreiben: Solange die theoretischen Grundbegriffe und die empirischen Analysen zueinander passen, dauert der „ruhige und befriedigende Zustand“ einer „Überzeugung“ an (Peirce 1967: 300). Wenn aber ein neues Phänomen auftaucht – der Aktionismus (Abschnitt 4.1), die Wandlungen des Habitus im Zuge der Adoleszenz (Abschnitt 4.2) oder interkulturelle Bildungs- und Lernprozesse (Abschnitt 4.3) –, wird der Angemessenheit der Grundbegriffe „echter Zweifel“ (Peirce 1970: 448) entgegengebracht. Es ist dieser Zweifel, der theoretische und empirische Forschung zueinander in ein reflexives Verhältnis bringt.¹⁰ Generalisierungsfähige empirische Ergebnisse konstituieren insofern einen Spiegel für die Suche nach neuen Grundbegriffen. Letztere ersetzen die alten Grundbegriffe häufig nicht, sondern ergänzen sie. Es ist daher auch die Aufgabe der Forschenden, systematische Verbindungen zwischen den Grundbegriffen einer Untersuchung zu reflektieren oder erst herzustellen. Ambitioniert empirisch Forschende sind somit zugleich auch gründliche TheoretikerInnen; zugleich profitieren kreative TheoretikerInnen von ausgefeilten empirischen Erkundungen.

10 Die enge Verbindung zwischen Grundbegriffen und Methodologie einer Forschung, die in diesem Aufsatz nur erwähnt, aber nicht ausgearbeitet wurde, begrenzt (und trägt) dieses reflexive Verhältnis von Theorie und Empirie. Dies äußert sich einerseits darin, dass Arbeiten wie jene des Abschnitts 4, in denen Grundbegriffe erweitert bzw. generiert werden, auch hinsichtlich der methodologisch begründeten Weiterentwicklung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren innovativ sein können. Andererseits verhindert die enge Verbindung von Grundbegriffen und Methodologie, dass innerhalb einer Forschungsarbeit vollständiger Zweifel an einem von beiden aufkommen und Grundbegriffe oder Methodologie sozusagen „falsifiziert“ werden können.

Literatur

- Biesta, Gert/Allan, Julie/Edwards, Richard (2011): The Theory Question in Research Capacity Building in Education. In: *British Journal of Educational Studies*, 59, 3, S. 225-39.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review* 19, 1, S. 3-10.
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2005a): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Beiheft 4, S. 63-81.
- Bohnsack, Ralf (2005b): „Social Worlds“ und „Natural Histories“. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6. Jg., H. 1, S. 105-127.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: utb.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler Klaus/Wild, Bodo (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe*. Opladen: Leske and Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus - Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Zinnecker, J./Merkens, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-37.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cicourel, Aaron V. (1974): *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich, S. 11-22.
- Garz, Detlef/Blömer, Ursula (2002): *Qualitative Bildungsforschung*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 441-457.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1969): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie Der Datengewinn In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, S. 339-372.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2011): Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Reflexionen zur empirischen Erschließbarkeit am Beispiel einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12, 2, S. 217-238.
- Joas, Hans (1996): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kelle, Udo (2011): „Emergence“ oder „Forcing“?: Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded Theory. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS, S. 235-260.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: VS.
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 13-32.
- Krüger, Heinz-Hermann (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 3, S. 323-342.
- Kuhn, Thomas S. (1973): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107-128.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1985): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Moses, Michelle S. (2002): *The Heart of the Matter: Philosophy and Educational Research*. In: *Review of Research in Education*, 26, 1, S. 1-21.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität*. Opladen: Budrich.
- Oevermann, Ulrich (2000): *Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis*. In: Kraimer, K. (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58-156.
- Peirce, Charles S. (1967): *Schriften I: Zur Entstehung des Pragmatismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peirce, Charles S. (1970): *Schriften II: Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pryzborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Ritzer, George (1990): *Metatheorizing in Sociology*. In: *Sociological Forum*, 5, 1, S. 3-15.
- Rosenberg, Florian von (2016): *Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffer, Burkhard (1996): *Die Band*. Opladen: Leske + Budrich.

- Schütz, Alfred (1953): Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. In: Philosophy and Phenomenological Research, 14, 1, S. 1-38.
- Schütz, Alfred (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze I. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 3-54.
- Schütze, Fritz (1983): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67- 156.
- Schütze, Fritz (1987): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.): Soziolinguistik. Berlin u. New York: de Gruyter, S. 520-553.
- Strauss, Anselm (1993): Continual Permutations of Action. New York.
- Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? In: Günter, M./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS. S. 261-277.
- Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (2004): Klassische Grundlagentexte zur Methodologie interpretativer Sozialforschung. In: Dies. (Hg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK, S. 9-16

Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung

Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära

Jeanette Böhme

Die qualitativ-rekonstruktive Forschung ist in Kompendien weitreichend methodologisch diskutiert und deren Potential für die Erziehungswissenschaft herausgestellt worden. Zentral für die sozialwissenschaftliche Wende der pädagogischen Disziplin und die Etablierung des interpretativen Paradigmas war die Publikation „Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit“ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1980). Wie sich seither Forschungsansätze in der Disziplin ausdifferenziert haben, zeigt ein Blick in das „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ (Friebertshäuser/Langer/Prengel 2013). Daneben wurden methodologisch fundierte sozialwissenschaftliche Monographien und Herausgeberschriften veröffentlicht wie etwa „Wirklichkeit im Deutungsprozess“ (Jung/Müller-Doohm 1995), „Empirisch begründete Theoriebildung“ (Kelle 1997), „Rekonstruktive Methodologie“ (Wagner 1999), „Die Fallrekonstruktion“ (Kraimer 2000), „Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen“ (Wernet 2006) und „Theoretische Empirie“ (Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008). Was kann vor diesem Hintergrund dieser Beitrag weiterführend leisten? Ausgehend von Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung in der Erziehungswissenschaft werden im Folgenden: (1) Tendenzen einer Relativierung von Methodenschulen zurückgewiesen, insofern damit die Erforderlichkeit einer methodologischen Neuauflage der Diskurse über die Verhältnissetzungen bzw. Triangulationen von qualitativen Forschungsansätzen verdrängt wird; (2) Reden über die theorieneutrale „Sprache des Falls“ und „gegenstandsbezogene Methodenwahl“ irritiert, indem die konstitutive Bedeutung der Explikation von Theoriebezügen im Forschungsprozess am Fall veranschaulicht wird; (3) Kriterien zur Ermöglichung einer empirisch begründeten Theoriebildung markiert, die als Standards einer wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung und deren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zur Diskussion gestellt werden.

1 Das Verschwinden der Methodenschulen?

Rückschau auf Verhältnissetzungen und methodologische Differenzen zwischen rekonstruktiver und ethnographischer Forschung

Der metaphorische Begriff „Methodenschulen“ bezeichnet Forschungsparadigmen, in denen Theorie (System von Aussagen über Wirklichkeit), Methode (Verfahren der Sinnerschließung) und Methodologie (erkenntnisgenerierende Logik) in einem wechselseitigen Begründungsverhältnis stehen. Methodenschulen lassen sich in dem sozialwissenschaftlichen Theoriefeld verorten, das keine integrierte Einheit, vielmehr ein „Terrain von Auseinandersetzungen“ (Kalthoff 2008: 14) über das Verstehen gesellschaftlicher Phänomene und deren Formation ist.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive evozierte diese wechselseitige Auseinandersetzung zwischen den Methodenschulen differente Diskursformate, die sich holzschnittartig kennzeichnen lassen als:

- *Hegemonialdiskurse*, in denen VertreterInnen von Methodenschulen epistemologische Omnipotenzbehauptungen in Hinsicht auf die Reichweite des Geltungsanspruches und der Anwendbarkeit des Ansatzes formulieren und somit eine positivistische Grundhaltung zum Ausdruck bringen.
- *Konkurrenzdiskurse*, die durch einen mikropolitischen Kampf um die Stimmstärke der Ansätze im disziplinären Forschungsfeld gekennzeichnet sind und dabei eine distinktive Ausdifferenzierung der Begründungszusammenhänge und Potentiale von Methodenschulen befördern.
- *Triangulationsdiskurse*, in denen die sinnlogische Geschlossenheit von Paradigmen als Hemmnis für die Erkenntnisgenerierung ausgewiesen und wider eines Eklektizismus eine grundlagentheoretisch begründete Verknüpfung von Methodenschulen angestrebt wird.

Insgesamt kann man in der qualitativen Forschungslandschaft der Erziehungswissenschaft eine Relativierung aller drei Diskursformate beobachten, was wohl darin begründet ist, dass die Ränder der Methodenschulen durchlässig geworden sind. Zwar gibt es durchaus stimmstarke Forschungsansätze, wie aktuell etwa die Dokumentarische Methode, die sich aber weniger in Verhältnissetzung zu anderen Methodenschulen profilieren, vielmehr phasenweise modisch gerade „angesagt“ sind und andere rekonstruktive Methodenschulen marginalisieren. Das Potential einer modischen Methodenentwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wurde bereits in den 1990er Jahren angelegt. In dieser Phase lagen zwar die methodologischen Begründungen der Methodenschulen vor, wurden jedoch zunehmend weniger explizit diskutiert und durch ein differenziertes Studium der grundlagen-

theoretischen Bezüge von Forschungsansätzen rezipiert, so dass die Methodenwahl und -entwicklung davon immer mehr entkoppelt wurde. In der Forschungspraxis etablierten sich Spielarten von Methodenansätzen, die gegenstandsbezogen nur noch „in Anlehnung an“ eine Methodenschule erprobt wurden (vgl. Böhme 2008: 125f.). Dies provozierte schließlich einen Diskurs über die Aufrechterhaltung von Standards qualitativer Forschung, die mit Verweis auf eine methodologische Reflexion von Methodendesigns eingefordert wurde (vgl. Lüders 2000a).

Dass diese Kritik einer methodologischen Unschärfe qualitativer Forschungspraxis nicht bearbeitet und zudem im letzten Jahrzehnt nicht einmal mehr hörbar thematisiert wurde, ist wohl in der Erziehungswissenschaft auch in dem Positionierungskampf qualitativer Forschung gegenüber einer quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung begründet. Solidarisierungstendenzen zwischen VertreterInnen qualitativer Forschungsansätze stellten den durchaus fruchtbaren epistemologisch ausgerichteten Konkurrenzdiskurs zwischen einstigen Methodenschulen still und verlagerten diesen „nach außen“. Nachdem der Zenit des auch bildungspolitisch forcierten quantitativen Forschungshypes aktuell überschritten ist, lohnt es sich, den methodologischen Diskurs zur Methodenentwicklung neu aufzulegen, um auch international die einzigartige Ausdifferenzierung qualitativer Forschung im deutschsprachigen Raum sichtbar zu machen.

Will man das Feld der qualitativen Forschung aus einer methodologischen Perspektive konturieren, lässt sich eine einschlägige Differenz zwischen rekonstruktiven und ethnographischen Forschungsansätzen herausstellen und zwar entlang ihrer gegenstandsbezogenen Verhältnissetzung von ForscherIn, Theorie und Methode. In dieser Perspektive wird deutlich, dass die rekonstruktiven Ansätze eine stärkere Nähe zu den Standards quantitativer Forschung aufweisen als zu dem methodologischen Selbstverständnis der Ethnographie:

So sind die rekonstruktiven Forschungsansätze durch einen „starken Methodenbegriff“ (Kalthoff 2008: 17) gekennzeichnet, insofern dort Verfahren der Datenerhebung und -auswertung unterschieden und als generalisierbare operative Modi der Erkenntnisgenerierung grundagentheoretisch begründet werden. Diese grundagentheoretischen Implikationen von Forschungsperspektiven werden in den rekonstruktiven Methodenschulen auch als unhintergehbare und voraussetzungsreiche Bedingung für die Konstruktion des Gegenstandes ausgewiesen. Die AutorInnenschaft der ForscherInnen wird damit nicht negiert, wie etwa Hirschauer (2001) behauptet, vielmehr setzt sie an dem Punkt an, wo die Entscheidung für einen explizierbaren Selektionsmodus zur begründeten Thematisierung und dem methodisch kontrollierten Sinnverstehen von Phänomenen vorzunehmen ist. Gleichsam wird eine solche paradigmatische Verortung der ForscherInnenperspektive zum Garant für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit empirisch begründeter

Theoriebildung. Eine Triangulation von Methodenansätzen oder deren Abwandlung im Forschungsdesign bedingt somit dann auch die Herausforderung, die grundlagentheoretischen Bezüge miteinander zu vermitteln bzw. zu reformulieren. Gerade hier zeigt sich die Differenz zur Ethnographie, die in der qualitativen Forschung eher eine „flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie“ (Lüders 2000b: 389) der Beobachtung und Beschreibung des Gegenstandes anstrebt. In ethnographischer Distanz zum kanonisierten Methodenrepertoire qualitativer, insbesondere rekonstruktiver Forschung wird vom Gegenstand aus eine Methodenwahl vorgenommen: „Es ist die Verknüpfung methodischer Dezentrierung und starker Autorenschaft (des Forschers), die diese Richtung kennzeichnet“ (Kalthoff 2008: 18). Das heißt aber nun auch, dass der/die ForscherIn selbst Selektionsrelais der Beobachtung bzw. Interpretation eines Gegenstandes ist, ohne für diese Thematisierung von Wirklichkeit methodologisch nachvollziehbare Kriterien anzugeben. Der ethnographische Forschungsprozess hat demnach die Entschulung der Methoden zum Programm und wirft somit die Frage auf, ob die Ethnographie überhaupt ein Verfahren methodisch kontrollierten Sinnverstehens ist und aus wissenschaftstheoretischer Perspektive in dieser epistemologisch-dekonstruktiven Grundhaltung überhaupt eine Methode hat. Diese Differenz zwischen rekonstruktiven und ethnographischen Ansätzen gilt es zukünftig stärker zu diskutieren. In diesem Beitrag hat die Gegenüberstellung jedoch eher den Stellenwert, das methodologische Allgemeine rekonstruktiver Methodenschulen schlaglichtartig zu konturieren, um auf weitreichende Differenzen zwischen diesen eingehen zu können.

2 Die „Sprache des Falls zum Sprechen bringen“ und „Begründung der Methodenwahl aus dem Gegenstand“? Dekonstruktion der Mythen einer Theorieneutralität im rekonstruktiven Forschungsprozess

Idealtypisch weist Wagner (1999) die empirisch begründete Theoriebildung in der rekonstruktiven Forschungspraxis als eine aus, in der ein induktiver Modus der erkenntnisgenerierenden Sinnerschließung kennzeichnend ist mit dem Ziel, intersubjektiv nachvollziehbare Aussagen zum Fall in der Spannung von Allgemeinem und Besonderem herauszuarbeiten. Aber die Sprache des Falls kann nicht voraussetzungslos zum Sprechen gebracht werden. In der Zurückweisung eines naiven Induktivismus wird schließlich in der erziehungswissenschaftlichen Debatte die Frage „Was ist der Fall?“ diskutiert

(vgl. Wernet 2006; Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen/Meyer 2016). Daran anschließend wurde im vorangegangenen Abschnitt verdeutlicht, dass sich im rekonstruktiven Forschungsprozess die Thematisierungen des Falls – und damit die Gegenstandskonstruktionen – unhintergebar in der Bezugnahme auf grundlagentheoretische Implikationen konstituieren. Diese sind bei der Konstruktion des Gegenstandes als Fragestellung bzw. Aufmerksamkeits- oder Problemfokus zu explizieren. Solche grundlagentheoretischen Konstitutive haben nunmehr im Forschungsprozess den epistemologischen Status von Heuristiken, denen ein paradoxer Stellenwert zukommt. So sind die grundlagentheoretischen Vorannahmen zwar einerseits voraussetzungsreiche Bedingung für eine nachvollziehbare Erkenntnisgenerierung, die jedoch andererseits angesichts der empirisch begründeten Theoriebildung potentiell kritisch zu reformulieren sind. Der rekonstruktive Forschungsprozess nimmt demnach potentiell einen transformierenden Bezug auf die Ausgangstheoreme, die als heuristische Bedingung der Ermöglichung einer Erkenntnisgenerierung herangezogen werden. Die Entscheidung für einen theoretischen Bezugsrahmen im rekonstruktiven Forschungsprozess determiniert demnach die induktive Sinnerschließung also keineswegs, vorausgesetzt das heuristische Rahmenkonzept wird in einer Vorläufigkeit und damit Offenheit herangezogen, um im Modus eines strukturierten Entdeckens die Suche nach Irritationen im Forschungsprozess und dabei Impulse für Abduktionen gezielt zu emergieren.

Für die Formulierung eines heuristischen Rahmenkonzeptes erziehungswissenschaftlicher Forschung sind zweierlei Bezüge aufzugreifen: Zum Ersten ist ein Explikationsanspruch in Hinsicht auf den disziplinspezifischen Selektionsmodus und damit verbundene Aufmerksamkeitsfokussierungen bei der Beobachtung von Wirklichkeit herauszustellen. Damit geht die Schwierigkeit einher, das disziplinspezifische Anliegen der Erziehungswissenschaft durchaus auch in Differenzsetzung zu den Sozialwissenschaften zu markieren. Die Erziehungswissenschaft führt bereits in ihrer Eigenbezeichnung den Schlüsselbegriff der Erziehung mit, der in starker Konkurrenz zum Sozialisations-, Lern- und vor allem zum Bildungsbegriff steht. Hier gilt es zukünftig herauszuarbeiten, inwiefern der gesellschaftliche bzw. kulturelle Wandel eine Verschiebung der disziplinspezifischen Fallbestimmung bedingt, so dass etwa anstelle des Erziehungsbegriffs vielmehr Bildung als neuer disziplinärer Schlüsselbegriff zu diskutieren ist. Damit verbunden ist eine Positionierung der Erziehungswissenschaft im erweiterten Feld der Bildungswissenschaft erforderlich. In der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses als kritische Beobachtungswissenschaft von Bildungssystemen und -prozessen (vgl. Krüger 2010) wird zwar die Forderung nach einer Etablierung einheimischer Begriffe der Pädagogik und auch eine handlungswissenschaftliche Ausrichtung zurückgewiesen, jedoch ist damit der disziplinäre Kern nicht hinreichend bestimmt. Hier gilt

es dringlich Diskussionen zu führen, sonst steht die Erziehungswissenschaft als Disziplin in der Gefahr, in sozialwissenschaftliche Forschungsfelder zu diffundieren.

Die Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Gegenstandsfokussierungen lässt sich von dem Anspruch einer heuristischen Explikation sozialwissenschaftlicher Theoriebezüge nicht entkoppeln. So sind demnach zum Zweiten mit der erziehungswissenschaftlichen Bestimmung des Falls damit verbundene grundagentheoretische Annahmen hinsichtlich der Generierungs- und Manifestationslogik von sozialem Sinn herauszustellen. Der so gewählte heuristische Theoriebezug ist zwingend zu explizieren, denn er strukturiert nicht nur die Stringenz der Gegenstandskonstruktion, sondern auch die Wahl von Methoden, die mit den gewählten Theoriebezügen methodologisch begründet werden. Der Theoriebezug der Gegenstandskonstruktion ist damit auch immer gleich Methodologie, in der sich die Methodenwahl begründet. Die gewählte Methode allein aus dem Gegenstand zu begründen, ist aufgrund der paradigmatischen Trias von Theorie, Gegenstand und Methode in der Perspektive von Methodenschulen nicht haltbar. Rekonstruktive Methodenansätze lassen sich nicht theoretisch voraussetzungslos aus dem Gegenstand ableiten. Denn schließlich ist auch eine Methode keine von theoretischen Implikationen entkoppelte Beschreibung einer Technik der Sinnerschließung. Vielmehr sind die Formen der Datenerhebung und -auswertung immer in einer spezifischen Auffassung der Entstehung und Sichtbarkeit von sozialem Sinn begründet. Somit sind im heuristischen Rahmenkonzept die theoretischen Implikationen der Gegenstandskonstruktion und der Methodenwahl zu vermitteln. Weder die Gegenstandskonstruktion noch die Methodenwahl kann theorieneutral vorgenommen werden, vielmehr müssen die Theoriebezüge expliziert und schließlich heuristisch in einen Kohärenzzusammenhang gestellt werden. Nur so wird die Nachvollziehbarkeit eines Forschungsdesigns gesichert. Im Folgenden wird noch gezeigt werden, dass auch mit einem methodologisch streng begründeten Design nicht das Potential für Erkenntnisgenerierung beschränkt wird und unweigerlich „nur“ neue Erkenntnisse auf der Ebene gegenstandsbezogener Theoriebildung denkbar sind. Festzuhalten bleibt, dass die Theorieneutralität bei der Gegenstandskonstruktion und Methodenwahl im qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprozesses ein Mythos ist, der sich in einem metaphysischen Bezug auf Alltagstheorien gründet und verkennend verheißt, durch eine rekonstruktive Induktion voraussetzungslos die „Sprache des Falls zum Sprechen zu bringen“ ist.

Die Relevanz der theoretischen Implikationen im heuristischen Rahmenkonzept sowohl für die Gegenstandskonstruktion als auch die Methodenwahl soll im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht werden. Als Datengrundlage wird ein Protokoll aus dem schulischen Kontext, konkreter aus einem Abi-Gag in einem ostdeutschen Internatsgymnasium aus dem Jahr 1995,

aufgegriffen (vgl. ausführlich Böhme 2000). Es handelt sich um die Transkription eines handschriftlichen Skriptes einer „Grabrede“, die auf den abgehenden Jahrgang von einem Schüler, der als Pfarrer verkleidet war, im Schulgarten vor einem Sarg gehalten wurde. Diese deskriptive Kontextualisierung des Materials ist noch keine Fallbestimmung. Denn es ist weder eine Fragestellung noch ein Aufmerksamkeitsfokus hinreichend konkretisiert. Was ist also der Fall? Betrachten wir dazu die Transkription und nehmen im Anschluss daran mögliche Gegenstandskonstruktionen aus der Perspektive differenter rekonstruktiver Forschungsparadigmen vor:

Im Namen des Nietzsche, Fichte und heiligen Klopstock

Liebe Lehrer, Lieber Lichtenst.,

Euer Kind, der zwölfte Jahrgang, ist gestorben, Euer Kind, das niemanden glücklich gemacht hat und selbst voller Unglück war. Es kommt mir vor, wie ein kleiner Mensch, der alles Elend eines mißglückten Lebensabschnittes in sich versammelt. Dieser Jahrgang ist entstanden und geboren unter schlechten trügerischen Voraussetzungen, er hat in der Welt der Menschen kein Zuhause gefunden. Das Ja, das einige Menschen in seiner Umgebung zu ihm gesagt haben ist zu leise gewesen; über lange Strecken seines kurzen Lebens hat er es überhaupt nicht hören können ...

Das Protokoll kann nun different als Fall bestimmt werden, was hier nur skizzenhaft aus der Perspektive von drei Methodenschulen vorgenommen werden soll:

- *Gegenstandskonstruktion aus der Perspektive des Genetischen Strukturalismus und der Objektiven Hermeneutik:* Entlang strukturtheoretischer Grundannahmen lässt sich das Protokoll als Ausdrucksgestalt einer schulkulturellen Lebenspraxis thematisieren, die eine latente Bedeutungsstruktur aufweist. Deren widersprüchliche Ausformung und darin eingelassene Krisenpotentiale werden seitens der AkteurInnen fallspezifisch bearbeitet. Diese Grammatik strukturiert auch die Interaktion der SchülerInnen-szene. Stringent kann hier etwa als Fall und damit Fragestellung formuliert werden, welche Strukturproblematik diese Schulkultur ausgeformt hat und wie diese schülerseitig ggf. szenespezifisch im Rahmen der Abigag-Rede als Krise entäußert wird und darauf bezogen imaginäre Lösungsentwürfe konstruiert werden. Mit dem Theoriebezug des Genetischen Strukturalismus wurde methodologisch die Objektive Hermeneutik begründet, die dann auch als Methodenwahl für die Fallrekonstruktion angemessen ist (vgl. Oevermann 1983; Garz/ Ravens 2015).
- *Gegenstandskonstruktion aus der Perspektive der Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode:* Aus einer wissenssoziologischen Perspektive ist das Protokoll Ausdruck eines kollektiven Orientierungsrahmens, der in konjunktiven Erfahrungsräumen begründet ist. Hier könnte etwa als Forschungsfrage fallbestimmend formuliert werden, welche Orientierungsmuster in Hinsicht auf die Verantwortung des Schulerfolges und die

- Bedeutung des Schulabschlusses sich bei den SchülerInnen in dem inter-natsschulischen Erfahrungsraum aufgeschichtet haben. In der Wissens-soziologie wurde methodologisch differenziert die Dokumentarische Methode begründet, die entsprechend stringent als rekonstruktives Ver-fahren aufzugreifen wäre (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2014).
- *Gegenstandskonstruktion aus der Perspektive der Soziolinguistik und Narrationsanalyse:* In der Soziolinguistik sind die Erzählformate Aus-druck von Verarbeitungsmustern, die in sedimentierten biographischen Erfahrungen begründet sind und sich in der Spannung von eigenverant-worteten Handlungsschemata oder fremdbestimmter Verlaufskurve aus-formen. Die Fallbestimmung könnte hier sein, inwiefern das gemein-schaftsstiftende Moment dieser SchülerInnenszene das (schul-)biographische Prozessmuster der Verlaufskurve ist bzw. wie die biographischen Erfahrungen der verschulten Lebenswelt seitens der Inter-natsschülerInnen narrativ verarbeitet werden. Für die Rekonstruktion sol-cher Prozessmuster wurde insbesondere die Narrationsanalyse etabliert, die hier stringent zur Anwendung kommen könnte (vgl. Schütze 2016).

Entlang der Skizzen wird deutlich, dass die genannten Methodenschulen differente Perspektiven für Fallbestimmungen bereitstellen, die in unter-schiedlichen Verständnissen begründet sind, wie einerseits sozialer Sinn generiert wird (in algorithmischen Bedeutungsstrukturen einer Lebenspraxis, in konjunktiven Erfahrungsräumen, in biographischen Verarbeitungsmustern) und wie sich dieser andererseits manifestiert (als spezifische Fallstruktur, als kollektiver Orientierungsrahmen, als biographisches Prozessmuster). Zentral dabei ist, dass die rekonstruktiven Verfahren – zum Beispiel die Objektive Hermeneutik, Dokumentarische Methode und Narrationsanalyse – for-schungspraktisch weitaus weniger Differenzen aufweisen, als ihre Theorie-bezüge, die für die Gegenstandskonstruktionen, ihre methodologische Begründung und die Theoretisierung der Ergebnisse zentral sind. Insofern reicht es eben nicht aus, im Forschungsdesign die Methodenwahl entkoppelt von den methodologischen Bezügen und damit ohne die Explikation eines Theoriebezugs zu begründen.

3 Qualitätsstandards im qualitativen Forschungsprozess als Voraussetzung für intersubjektiv nachvollziehbare Theoriebildung

Die Diskussion um Qualitätsstandards in der qualitativen Forschung ist ins-besondere hinsichtlich der Kriterien für die Begutachtung bei Drittmittel-

einwerbungen ein fortlaufender Diskurs und entsprechend relevant. Als Essenz der vorangestellten Ausführungen lassen sich folgende vier Punkte nennen, die in der hier vertretenen Position in die Begründung eines Forschungsdesigns einzugehen haben, insofern damit der Anspruch einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit empirisch begründeter Theoriebildung sichergestellt werden kann. So sind in einem heuristischen Rahmenkonzept:

- *die grundagentheoretischen Implikationen der Forschungsperspektive* und somit ihr disziplinäres Selbstverständnis sowie Annahmen zur Entstehung und Manifestation von sozialem Sinn zu explizieren;
- *die Konstruktion des Gegenstandes als Fallbestimmung* theorieheuristisch zu begründen und deren Relevanz für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über eine Sichtung des relevanten Forschungsstandes und der Theoriedebatten zu markieren;
- *die Methodenwahl* methodologisch zu begründen und mit den heuristischen Theoriebezügen der Gegenstandskonstruktion zu vermitteln sowie weiterführend die Datenerhebung sowie -auswertung als forschungspraktische Selektionsentscheidungen zu begründen;
- *die Ziele der rekonstruktiven Forschungsarbeit* in Hinsicht auf ihre Relevanz für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung heuristisch auszuführen.

Im deterministischen Kurzschluss könnte einer so konzipierten Forschungspraxis der Vorwurf gemacht werden, dass die Wahl *eines* grundagentheoretischen Begründungszusammenhangs für die Gegenstandskonstruktion und Methodenwahl letztlich zu einem Kurzschluss führt, der explorative Momente im Forschungsfeld aufhebt. So könnte auf die Gefahr verwiesen werden, dass die theoriegeleitete Konstruktion und Rekonstruktion des Gegenstandes keine neuen Erkenntnisse freisetzt, sich vielmehr in einem epistemologischen Zirkelschluss verfängt. Dem wird hier entgegengehalten, dass eine solche Rahmung rekonstruktiver Forschung gewissermaßen alternativlos ist, um den Anspruch einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als ausgewiesenes Moment wissenschaftlicher Erkenntnisgenerierung einzulösen, damit *aber* keineswegs jegliches exploratives Potential für Theoriebildung stillgestellt wird. Dies ist nur dann der Fall, wenn ein so konzipiertes Rahmenkonzept in seinem heuristischen Selbstverständnis nicht hinreichend anerkannt wird.

Die Einnahme einer *heuristischen Forschungsperspektive* entkommt dieser Gefahr. Denn diese zielt eben nicht deduktiv darauf, das Rahmenkonzept und somit die grundagentheoretischen Annahmen, die Gegenstandskonstruktion, die gewählte Methode sowie die formulierten Ziele empirisch zu bestätigen und damit Irritationen im Forschungsprozess zu verdrängen, zu tabuisieren oder den Fall „passend zu machen“. Vielmehr zielt diese darauf, Irritationen bei der Umsetzung des begründeten Forschungsdesigns mit einer gesteigerten Sensibilität zu reflektieren, analytisch zu durchdringen und als

Hinweise für die Erforderlichkeit einer empirisch begründeten Modifikation des heuristischen Rahmenkonzeptes aufzugreifen und somit in eine empirisch fundierte Theoriebildung zu überführen.

Dass dem Scheitern der Bewährung von heuristischen Rahmenkonzepten ein epistemologisches Potential immanent ist, soll an zwei Beispielen aus der eigenen rekonstruktiven Forschungspraxis schlaglichtartig verdeutlicht werden:

Irritationen der heuristischen Fallbestimmung

Im Rahmen einer Studie zu SchülerInnenszenen in einem Internatsgymnasium (vgl. Böhme 2000) wurde die vorgenommene Fallbestimmung im Forschungsprozess irritiert. Die Forschungsperspektive wurde grundlagentheoretisch in dem Genetischen Strukturalismus verortet. Als Gegenstand standen Schulentwürfe oppositioneller SchülerInnenszenen im Zentrum, die in Auseinandersetzung mit der latenten Strukturproblematik der schulkulturellen Ordnung generiert wurden. Mit der Objektiven Hermeneutik wurde u.a. die oben stehende Abigag-Rede rekonstruiert und heuristisch der Fall angenommen, dass sich in diesen Schulentwürfen der Oppositionellen das latent Neue der Schulkultur offen legen lässt. Nachdem sich das Material als widerständig erwiesen hatte, diese Fallbestimmung empirisch aufzuschließen, wurden die Krisen im Forschungsprozess selbst als Hinweis reflektiert, dass sich die Vorannahmen der Fallbestimmung empirisch nicht konkretisieren. Was war dann der Fall? Die Rekonstruktionen zeigten: Die oppositionellen Schüler verbürgten die institutionellen Entwürfe der Einzelschule hochgradig. Das heißt, schülerseitige und institutionelle Schulentwürfe stimmten weitgehend überein. Die SchülerInnen hatten keine alternativen Vorstellungen, wie eine Schule sein sollte. In ihrer oppositionellen Haltung distanzierten sie sich lediglich von dem Scheitern der Professionellen, die institutionellen (Selbst-)Entwürfe im Schulalltag zu verwirklichen, was schließlich auch umfassende schulbiographische Krisen bei den Jugendlichen evozierte, die sich in der vereinnahmenden Lebensform eines Internatsschülers potenzierten. Gerade die Irritation der heuristischen Fallbestimmung erzwang die Öffnung des Rahmenkonzeptes. In einer Theorie mittlerer Reichweite wurde so die Figur einer „enttäuschten Opposition“ als Strukturvariante einer SchülerInnenszene theoretisiert, der für einen Wandel der Schulkultur kein innovatives Moment zukommt.

Fallbestimmungen und damit verbundene Forschungsinteressen weisen Setzungen und Vorannahmen auf, mit denen sich zunächst notwendige Fokussierungen im Forschungsprozess begründen lassen. Die Vorannahmen dürfen jedoch den Forschungsprozess nicht subsumieren, so dass dieser zu einem hypothesenüberprüfenden Verfahren transformiert. Vielmehr sind

diese Heuristiken einer Bewährung auszusetzen und ggf. zu reformulieren. Dieser Prozess ist für den Forscher durchaus krisenhaft. Das was er suchte, kann er nicht finden. Diese Irritation ist Anlass für eine explorative Öffnung der heuristischen Fallbestimmung, verbunden mit der Frage, was anstelle in der Rekonstruktionen für eine Reformulierung der Gegenstandskonstruktion theoriebildend relevant ist.

Irritationen der heuristischen Methodenwahl

Rekonstruktive Verfahren wurden in der Regel mit Bezug auf spezifische Datenformate und Fallbestimmungen etabliert und ausdifferenziert, so dass ihre Bewährung im Transfer auf andere Protokolle von Wirklichkeit und Gegenstandsbeschreibungen riskant ist. Dies zeigt sich etwa bei forschungspraktischen Anwendung von Methoden auf weitere Datenformate wie etwa beim Übertrag der Objektiven Hermeneutik, die zunächst an Protokollen alltäglicher Interaktionssituationen etabliert wurde, auf Bilder; beim Übertrag der Dokumentarischen Methode, die sich mit Bezug auf Gruppendiskussionen bewährt hat, auf Videoformate; beim Übertrag des narrationsstrukturellen Verfahrens, das sich bei der Auswertung spezifisch erhobener biographischer Interviews etabliert hat, auf die Rekonstruktion der o.g. Abigag-Rede. Solche Erprobungen sind jedoch erforderlich und notwendig, da der Zugriff auf andere Datenformate auch neue Fallbestimmungen ermöglicht. Jedoch bedarf es dann einer besonderen Sensibilität gegenüber forschungspraktischer Irritationen.

Diese Herausforderung zeigte sich beispielhaft in Forschungsarbeiten, in denen die pädagogische Bedeutung von materialen Raumordnungen im Fokus stand (vgl. Böhme/Flasche/Herrmann 2016; Herrmann 2016). Datengrundlage waren raum- und architekturbezogene Fotos, Bilder und Karten. Mit der Objektiven Hermeneutik wurde versucht, die latente Bedeutungsstruktur zu rekonstruieren, was sich jedoch als problematisch erwies. Dieses Verfahren wurde als Sequenzanalyse auf der Grundlage transkribierter und somit versprachlichter Protokolle von Wirklichkeit etabliert. Weist nun aber das Schriftformat eine Sinnstruktur auf, die durch Sequenzialität, Linearität und Hierarchie geordnet ist, so ist die Formensprache der (Raum-)Bilder anders, denn die ikonische Sinnstruktur ist durch Ordnungsparameter der Segmentarität, Synchronität und Heterarchie gekennzeichnet. Entsprechend zeigten sich bei der Versprachlichung von (Raum-)Bildern Schwierigkeiten, die spezifische Sinnordnung zu sequenzialisieren, zu linearisieren und zu hierarchisieren und schließlich sequenzanalytisch mit der Objektiven Hermeneutik zu rekonstruieren.

In dem Bereich der bildrekonstruktiven Verfahren steht nun die Ikonik für eine strukturalistisch ausgerichtete Methode. Diese wurde im Forschungs-

prozess um die methodische Anwendung der Parallelprojektion, wie sie in der Figurativen Hermeneutik etabliert wurde, erweitert. Zentral ist nun, dass diese Irritationen der heuristischen Methodenwahl einerseits das Potential eröffnete, die Grenzen der Objektiven Hermeneutik bei der Rekonstruktion von (Raum-)Bildern zu begründen, und dieses Verfahren als eine typographische Hermeneutik zu reformulieren. Gleichsam galt es, dazu die Ikonik in ein methodologisch begründetes Verhältnis zu setzen, was in der Konzeption einer Morphologischen Hermeneutik als neuen Forschungsansatz erfolgte. Damit verbunden war die Erforderlichkeit, die grundlagentheoretischen Bezüge des Genetischen Strukturalismus und das damit verbundene Strukturmodell von Lebenspraxis zu reformulieren, in dem bisher keine medien-spezifische, vielmehr eine universale Ausformung von Sinnstrukturen gedacht wurde (vgl. Böhme 2014; Böhme/Flasche 2016).

Bilanzierender Hinweis

Der Anspruch qualitativ-rekonstruktiver Forschung zielt einerseits auf eine gegenstandsbezogene Theoriebildung, aber eben andererseits auch darauf, die theoretischen, methodologischen und methodischen Heuristiken einer empirischen Bewährung auszusetzen und ggf. zu reformulieren. Offenheit im Forschungsprozess meint demnach, sich gegenüber auftretenden forschungspraktischen Bewährungskrisen des Rahmenkonzeptes nicht zu verschließen, diese vielmehr als epistemologische Türöffner für eine empirisch fundierte Theoriebildung bezogen auf die eigene Forschungsperspektive aufzugreifen. Dies setzt vielleicht nicht eine Renaissance der Methodenschulen, jedoch ein Comeback des methodologischen Scharfsinns im Diskurs erziehungswissenschaftlicher Forschung voraus.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1980): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Böhme, Jeanette (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Böhme, Jeanette (2008): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs. In: Helsper, W./Böhme, J.(Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 127-158.

- Böhme, Jeanette (2014): Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 401-428.
- Böhme, Jeanette/Flasche, Viktoria (2016): Pädagogische Morphologie als Methode. Rekonstruktion sozialer Sinnformen. In: Wernet, A./Heinrich, M. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: VS (im Erscheinen).
- Böhme, Jeanette/Herrmann, Ina/Flasche, Viktoria (2016): Territorialisierungen des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag der Pädagogischen Morphologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.1, S. 62-78.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2014): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: VS.
- Herrmann, Ina (2016): Von der Sequenz zum Segment: Metho(dolog)ische Grenzmarkierungen der Kasuistik am Beispiel schulischer Architektur. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meyer, M. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Weinheim: VS, S. 155-178.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. In: Zeitschrift für Soziologie 30, S. 429-451.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meyer, Michael (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Weinheim: VS.
- Jung, Thomas/Müller-Dooch, Stefan (Hrsg.) (1993): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 8-34.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kelle, Uwe (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kramer, Klaus (Hrsg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann (2010): Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 319-326.

- Lüders, Christian (2000a): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 632-642.
- Lüders, Christian: (2000b): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 384-401.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L. von/Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 234-292.
- Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wagner, Hans-Josef (1999): Rekonstruktive Methodologie. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Zur Forschungslogik in Wilhelm von Humboldts Baskenstudien

Ruprecht Mattig

I

Im Jahr 1801 bricht Wilhelm von Humboldt zu einer zweimonatigen anthropologischen Forschungsreise durch das Baskenland auf. Er führt ein Tagebuch und verfasst nach seiner Rückkehr eine umfassende Reisebeschreibung („Die Vasken“), die er im Jahr 1805 abschließt.¹ Diese ist nicht nur „eine der besten deutschen anthropologisch-ethnographischen Reisebeschreibungen der frühen Neuzeit überhaupt“ (Harbsmeier 1992: 429), sondern auch eine euphorische Hymne auf das baskische Volk. Humboldt sagt selbst, er wolle den Basken damit ein „Denkmal“ (XIII: 17)² setzen. Er ist besonders von der von ihm wahrgenommenen Ursprünglichkeit der Basken fasziniert:

„Versteckt zwischen Gebirgen, wohnt zu beiden Seiten der WestPyrenäen ein Völkerstamm, der eine lange Reihe von Jahrhunderten hindurch seine ursprüngliche Sprache, und grossentheils seine ehemalige Verfassung und Sitten erhalten [...] hat – der Stamm der Vasken oder Biscayer. [...] Sich mit keinem ihrer Nachbarn vermischend, sind sie, aller Fortschritte des Luxus und der Verfeinerung um sie her ungeachtet, in einem Zustand ursprünglicher Sitten-Einfalt geblieben, und haben immerfort die Eigenthümlichkeit ihres Nationalcharakters, und vor allem den alten Geist der Freiheit und Unabhängigkeit bewahrt, den schon die Griechischen und Römischen Schriftsteller an ihnen preisen“ (XIII: 6).

In einem historischen Überblick leitet Humboldt diese Ursprünglichkeit der Basken her: Aufgrund der geographischen Lage des Baskenlandes sei nicht nur die Besiedelung der iberischen Halbinsel durch die Mittelmeervölker,

- 1 Der Text ist erst 1920 posthum erschienen. Sein voller Titel lautet: „Die Vasken, oder Bemerkungen auf einer Reise durch Biscaya und das französische Basquenland im Frühling des Jahres 1801 nebst Untersuchungen über die Vaskische Sprache und Nation, und einer kurzen Darstellung ihrer Grammatik und ihres Wörtevvorraths“.
- 2 Wenn nicht anders vermerkt, wird Humboldt mit Band- und Seitenangaben nach den von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften herausgegebenen Gesammelten Schriften zitiert.

sondern auch die Völkerwanderung sowie die Zeit der Mauren ohne nennenswerte Spuren an ihnen vorbeigegangen. Auch wenn sich inzwischen die „Europäische Aufklärung“ (XIII: 7) immer mehr durchsetze und dadurch zunehmend die Verschiedenheit zwischen den Völkern verwischt werde, habe sich der baskische Charakter noch immer so weit erhalten, dass an ihm studiert werden könne, „was [...] reiner Stammcharakter heisst und wie er entsteht“ (XIII: 13). In bildungstheoretischer Hinsicht gewinnt Humboldt aus dieser Forschung die Einsicht, dass es ohne „einen entschiednen, festen und kräftigen Volkscharakter“ auch „in der feinsten Bildung einer Nation“ an „Wahrheit, Stärke und Haltung“ fehle (XIII: 12; vgl. dazu auch Mattig 2012).

Humboldt schreibt später noch weitere Texte über die Basken. In einer Abhandlung, die er im Jahr 1811 auf die Bitte von Johann Christoph Adelung und Johann Severin Vater als ergänzenden Beitrag für deren „Mithridates“, ein mehrbändiges Werk über die Sprachen der Welt, verfasst, findet sich eine Stelle, die zunächst sein eben festgestelltes Interesse an Ursprünglichkeit bei den Basken bestätigt:

„Es war einer der hauptsächlichsten Zwecke meiner Reise durch Biscaya, die Spuren aufzusuchen, welche aus der ältesten Geschichte und dem ältesten Zustande des Volks etwa noch in alten Sagen oder Nationalgesängen übrig geblieben seyn möchten“ (IV: 281).

Doch dann heißt es erstaunlicherweise:

„Ich fand mich aber bald gänzlich in der Hofnung getäuscht, hiervon etwas Bedeutendes aufzufinden“ (ebd.).

Schließlich erklärt Humboldt:

„In keinem Lande vielleicht ist es dem misverstandenen Eifer der ersten christlichen Bewohner so sehr gelungen, alle Ueberreste des heidnischen Alterthums zu vernichten, als in diesem. Weder von der Verfassung, noch der Religion, noch den Sitten der alten Vasken kann man sich einen, nur irgend befriedigenden Begriff verschaffen, und kaum haben sich einige dürftige Spuren dieser älteren Zeit in der Sprache, den einheimischen Benennungen der Monate und Wochentage, einigen wenigen (da der grössere Theil auch durch die Namen der Heiligen verdrängt ist) Eigennamen, Nationaltänzen, Volksmärchen u.s.f. erhalten“ (ebd.).

Hier ist keine Rede mehr von einem „reinen Stammcharakter“ der Basken. Von der „ursprünglichen Sitten-Einfalt“ und der „ehemaligen Verfassung“ der Basken, die er im Reisebericht noch so preist, ist nun kaum etwas übriggeblieben. Humboldt benennt auch den Grund dafür, dass es nicht möglich sei, sich ein Bild von den „alten Vasken“ zu machen: die Christianisierung des Baskenlandes.

Die Auffassungen über die Ursprünglichkeit der Basken in den beiden Texten könnten gegensätzlicher kaum sein. Damit wird die Frage aufgeworfen, wie Humboldt zu der veränderten theoretischen Position in Bezug auf

denselben empirischen Gegenstand, eben die Basken, gekommen ist. In den genannten Schriften finden sich keine expliziten Aussagen dazu.

Um sich dieser Frage anzunähern, untersucht dieser Beitrag, auf welche Weise Humboldt jeweils zu seinen Erkenntnissen gelangt. Die Analyse basiert dabei auf der von Charles Sanders Peirce vorgenommenen Differenzierung verschiedener Formen der logischen Schlussfolgerung. Der Bezug auf Peirce bietet sich nicht etwa nur deshalb an, weil der vorliegende Band sich u.a. die Aufgabe gestellt hat, die Tragweite des von Peirce entwickelten Abduktionsbegriffs für die qualitative Bildungsforschung zu eruieren; vielmehr findet sich schon in der Humboldt-rezeption die Auffassung, dass Humboldt in seinem methodologischen Konzept anthropologischer Forschung das von Peirce explizierte Verfahren der Abduktion bereits vorausnimmt (vgl. Wagner 1995: 75ff.). Allerdings wird in diesem Zusammenhang bislang kaum betrachtet, ob bzw. inwiefern Humboldts empirische Forschungen der methodologischen Programmatik, die er auf theoretischer Ebene entwirft, tatsächlich folgen. Die nachfolgende Untersuchung läuft auf die These hinaus, dass Humboldt die herausgestellte neue Auffassung über die Basken im Mithridates-Text durch eine Abduktion gewinnt, welche in dieser Form allerdings in seinen methodologischen Reflexionen gerade nicht vorgesehen ist.

Primäres Ziel ist es, einen Beitrag zur Aufarbeitung der bislang nur wenig beachteten Baskenstudien Humboldts aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zu leisten.³ Da dies unter Rückgriff auf die Peirce'schen Begriffe geschieht, geht damit aber auch eine (fallbezogene) Erkundung des Zusammenhangs von empirischen und theoretischen Aspekten in der Bildungsforschung und der damit verbundenen Logiken der Erkenntnisgewinnung einher. Entscheidend ist hier, dass zwei verschiedene Peirce-Interpretationen herangezogen werden, die das Konzept der Abduktion mit jeweils anderen Schwerpunkten deuten. So wird sich zeigen, dass Humboldt in seiner Reisebeschreibung eine andere Form der Abduktion anwendet als in dem Text für Adelungs und Vaters Mithridates.

3 Wie sehr Humboldts Studien über das Baskenland und die baskische Sprache bislang vernachlässigt wurden, zeigt sich v.a. darin, dass sein baskologisches Werk erst seit Kurzem systematisch veröffentlicht wird, wobei auch bisher unveröffentlichte Aufzeichnungen zugänglich gemacht werden (vgl. Humboldt 2010; 2012). Eine umfangreiche Studie zu Humboldts Forschungen im Baskenland wurde von Zabaleta-Gorrotxategi (2006) vorgelegt.

II

Mit seinem Anliegen, den Nationalcharakter der Basken zu erfassen, bewegt sich Humboldt im intellektuellen Diskurs seiner Zeit. In aufklärerischen und neuhumanistischen Kreisen wird Ende des 18. Jahrhunderts – insbesondere im Zuge der Französischen Revolution – politische und geistige Freiheit eingefordert und über die Idee der Nationenbildung diskutiert. Es geht um die Abkehr vom Fürstenstaat und die Entwicklung einer Bürgernation, wobei die gemeinsame Kultur – Sprache und Sitten – als identitätsstiftende Basis der Nation angesehen wird (vgl. Trabant 2014: 114ff.). Eng damit verbunden sind staats- und verfassungstheoretische Überlegungen, in denen diskutiert wird, inwiefern die Bürger sich nicht länger durch den absolutistischen Staat und die Kirche bevormunden lassen, sondern sich eine freiheitliche und republikanische Verfassung geben sollten (vgl. z.B. Blänkner 1998). In diesem Zusammenhang steht auch die neuhumanistische Forderung nach einer allgemeinen Menschenbildung. Bildung wird dabei zwar vor allem als Selbstzweck gesehen, sie soll gleichzeitig aber auch die Selbstbestimmung der Bürger erst ermöglichen (vgl. z.B. Landfester 1988: 30ff.). Gegen Ende des 18. Jahrhunderts kommt auch die Anthropologie als ein eigenständiger Forschungsansatz auf. Sie verfolgt das Ziel, Nationalcharaktere zu untersuchen und dabei u.a. nach Möglichkeiten ihrer Bildung und ihrem Verhältnis zur Verfassung zu fragen. Entscheidendes Kennzeichen dieses neu sich formierenden Forschungsansatzes ist dabei, dass er den Menschen empirisch zu erfassen versucht, womit er sich von der als zu spekulativ eingeschätzten Philosophie absetzt (vgl. Trabant 2012: 179ff.).

Humboldt hatte sich schon in seiner Jugend für diese liberalen Gedanken begeistert und auch selbst anthropologische und staats-theoretische Konzepte entwickelt. Im Bereich der Anthropologie gilt Humboldt sogar als der erste, der der Erforschung von Charakteren sowohl in theoretischer als auch methodologischer Hinsicht eine systematische Fundierung zu geben versucht (vgl. Wagner 2002: 97). Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass er sich für den nationalen Charakter der Basken, für ihre Verfassung und ihre Sprache interessiert.

Unter Charakter versteht Humboldt eine innere Kraft des Menschen, die sich auf physischer, intellektueller und moralischer Ebene in bestimmten Fähigkeiten und Verhaltensweisen äußert. Jeder Charakter hat nach Humboldt ein individuelles Gepräge insofern die Anlagen der verschiedenen Menschen ein je eigentümliches Verhältnis aufweisen. So gibt es nach Humboldt z.B. Menschen, die besonders von den intellektuellen Fähigkeiten geprägt sind, während andere eher ästhetische Fähigkeiten haben etc. (vgl. I: 68f.).

Dabei bezieht Humboldt den Charakterbegriff auf Einzelmenschen ebenso wie auf „Gattungen“ wie die Geschlechter oder die Nationen.⁴

Nach Humboldt bringen die Menschen ihr je charakteristisches Mischungsverhältnis der Kräfte bei der Geburt bereits mit, so dass ihr Wesen in grundlegender Weise davon geprägt ist. Als Beispiel führt er an, dass Geschwister, obwohl sie „eine durchaus gleiche Erziehung genossen, dennoch in den Jahren ihrer Reife noch dieselbe Verschiedenheit der Charaktere zeigen, die sie schon in ihrer frühesten Kindheit verriethen“ (II: 90). Daraus folgt für Humboldt, dass jeder einzelne Mensch – aber eben auch jede Nation – einen ursprünglichen, wesentlichen Charakter hat.

Charaktere, so ein weiterer Grundsatz Humboldts, bedürfen der Bildung. Das heißt, dass die Fähigkeiten eines Charakters zunächst nur potentiell vorhanden sind und so zur Entfaltung gebracht werden sollen, dass der Charakter sich zu einem proportionierlichen Ganzen entwickelt (vgl. I: 106). Charakterbildung sieht Humboldt dabei als einen Prozess an, der sich nur in „Wechselwirkungen“ zwischen Mensch und Mensch sowie Mensch und gegenständlicher Welt vollziehen kann (vgl. I: 283).

Angesichts dieser Betonung der bildenden Wechselwirkung ist es zunächst erstaunlich, dass Humboldt in seiner Reisebeschreibung gerade die Isoliertheit der Basken so positiv hervorhebt. Dies klärt sich auf, wenn ein weiterer Aspekt berücksichtigt wird: Denn die Wechselwirkungen können für die Bildung eines Charakters auch negativ sein (vgl. dazu II: 86ff.). Es besteht die Gefahr, dass ein Charakter – beispielsweise durch äußere oder innere Schwächung – sich mit Dingen beschäftigt, die seinem ursprünglichen Wesen nicht entsprechen, so dass er von solchen Wechselwirkungen, die für seine Entwicklung wesentlich wären, gerade abgehalten wird. Seine ursprünglichen Kräfte können dann nicht zur vollen Entfaltung gelangen. Mehr noch, ein Charakter kann im Laufe seiner Biographie sogar Eigenschaften und Neigungen entwickeln, die seinem eigentlichen Wesen fremd sind. Humboldt spricht hier von „zufälligen“ Charakterzügen, die die „wesentlichen“ überlagern können. Seiner Wahrnehmung nach ist es dabei ein Kennzeichen seiner Zeit, dass viele seiner Zeitgenossen „mit fehlerhaften und nicht einmal immer bloss vorübergehenden Zufälligkeiten“ geradezu „überladen“ seien (II: 96).

Diese Tendenz ist für Humboldt freilich problematisch, denn seiner Auffassung nach liegt „der letzte Zweck [...] des Menschendaseyns“ gerade darin, dass die verschiedenen Charaktere dem „gesetzmässigen Gang“ ihrer „innersten reingestimmten Empfindung“ folgen und dabei ihr je individuelles Wesen entfalten (II: 338f.). Den ganzen „Zweck“ seiner Überlegungen sieht Humboldt letztlich darin, „dem vorhandenen Charakter zu der Vollendung, die er erreichen kann, den Weg zu zeigen“ (II: 110). Seine Anthropologie ist

4 Zu diesem Konzept Humboldts und seiner Kritik vgl. Wagner (2002: 149f; 158)

somit als praktische Menschenkenntnis mit dem Ziel der Charakterbildung angelegt.

III

Um die Bildung der Charaktere fördern zu können, gilt es für Humboldt, ein Wissen um deren ursprüngliche Individualität zu erlangen. Zu diesem Zweck entwirft Humboldt ein Forschungskonzept, welches insbesondere darauf abzielt, „Gemähde“ (I: 391) von empirisch gegebenen Charakteren auszuarbeiten. Dabei sollen die bisherige Entwicklung, die momentane Gestalt sowie die zukünftigen Entwicklungspotentiale der Charaktere dargestellt werden (vgl. I: 377ff.).

Diese Forschung muss nach Humboldt empirisch und spekulativ zugleich sein: Einerseits geht es ja um die konkret existierenden Menschen. Andererseits ist die Erfassung eines Charakters nicht ohne die „selbstthätige Einbildungskraft“ (II: 94) des Forschers möglich, denn der Charakter, der erfasst werden soll, ist eine innere Kraft und kann damit nicht auf direktem Wege beobachtet werden. Da die beobachtbaren Eigenschaften und Verhaltensweisen eines Menschen letztlich nur die Manifestation dieses Inneren sind, müssen die verschiedenen Einzelbeobachtungen vom Forscher in den ihnen innewohnenden Zusammenhang gebracht werden.

Aus erkenntnistheoretischer Perspektive ist Humboldt nun mit dem Problem konfrontiert, dass jeder empirisch gegebene Charakter bereits eine Geschichte der Wechselwirkungen mit seiner Welt hinter sich hat, so dass es prinzipiell möglich ist, dass ein zu untersuchender Charakter bereits Züge entwickelt hat, die seinem Wesen gerade nicht entsprechen. Hier stellt sich die Frage, aufgrund welcher Kriterien die wesentlichen Charakterzüge von den zufälligen unterschieden werden können.

In diesem Punkt hilft Humboldt letztlich eine – für seine baskische Reisebeschreibung folgenreiche – Vorannahme: Für ihn als entschiedenen Vertreter aufklärerischer und liberaler Gedanken zeichnen sich ursprüngliche Charaktere insbesondere durch „Klarheit, Wahrheit und Freiheit des Denkens und Empfindens“ aus (II: 338). Gerade das Streben nach Freiheit ist seiner Auffassung nach untrennbar mit der ursprünglichen Kraft des menschlichen Charakters verbunden:

„Wie tief man eindringen, wie nah man zur Wahrheit gelangen möchte, so bleibt immer doch Eine unbekannte Größe zurück: die primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit. Auf ihr beruht die Freiheit des Menschen, und sie ist daher sein eigentlicher Charakter“ (II: 90).

Stößt der Anthropologe auf einen Charakter, in dem er die genannten Züge erkennt, so kann er also davon ausgehen, eine unverbildete Individualität gefunden zu haben.

Humboldts Problem ist allerdings, dass er in seiner Zeit eben kaum echte und kräftige Nationalcharaktere findet; stattdessen diagnostiziert er eine allgemeine „Trägheit“ und „Schlaffheit“ (I: 385). Einen ursprünglichen – und damit auch vorbildlichen – nationalen Charakter findet er als Neuhumanist allerdings in der Vergangenheit, nämlich bei den alten Griechen:

„Es zeigt sich [...] in dem Griechischen Charakter meistens der ursprüngliche Charakter der Menschheit überhaupt, nur mit einem so hohen Grade der Verfeinerung versetzt, als vielleicht nur immer möglich sein mag; [...] Das Studium eines solchen Charakters muss [...] allgemein heilsam auf die menschliche Bildung wirken, da derselbe gleichsam die Grundlage des menschlichen Charakters überhaupt ausmacht“ (I: 275).

Doch Humboldt hält es durchaus für möglich, dass es auch zu seiner Zeit noch ursprüngliche Nationalcharaktere gibt. Diese müssten allerdings erst noch entdeckt werden. So stellt er die Frage in den Raum, „ob genauere Bekanntschaft mit den Chinesern und Indianern diese als solche Nationen zeigen wird“ (I: 277)?

Humboldts Euphorie ist also verständlich, als er unerwartet auf die Basken trifft. Die einzigartige baskische Sprache, die mit keiner anderen europäischen Sprache verwandt ist; die seltsamen Tänze und Spiele der Basken; ihr Nationalstolz und nicht zuletzt die, wie Humboldt meint, „vollkommene Demokratie“ (XIII: 50) der baskischen Verfassungen: All dies verweist für ihn auf einen freien, reinen und „wahren Volkscharakter“ (XIII: 68). Sein Reisebericht lässt sich denn auch als ein Versuch lesen, ein anthropologisches „Charaktergemälde“ der Basken hervorzubringen. Großen Wert legt Humboldt dabei auf das Politische: Den „Geist der Freiheit“, den er den Basken zuspricht, erkennt er vor allem in ihren politischen Institutionen. Dabei stellt er auch heraus, inwiefern sich das Baskenland seiner Auffassung nach so positiv vom übrigen Europa abhebt: „Keine Art der Feudalverfassung hat sich in diesen glücklichen Winkel Europas eingeschlichen“ (XIII: 121). Insofern er mit eigenen Augen sieht, dass Freiheit und Demokratie nicht nur in der versunkenen Antike, sondern auch in seiner Gegenwart möglich sind, erhält das liberale Denken Humboldts im Baskenland einen bedeutenden Auftrieb.

IV

Vor diesem Hintergrund kann nun der Bezug zu Peirce hergestellt werden. Dem muss allerdings vorausgeschickt werden, dass Peirce es seinen Interpreten nicht leicht macht, insofern er seine Begriffe im Laufe seiner verschiedenen Publikationen immer wieder verändert und in unterschiedlichen Varianten entwickelt (vgl. dazu Reichertz 2013: 10ff.).

Nach Wagner nimmt Humboldt mit dem Konzept, wonach Empirie und Spekulation miteinander zu verknüpfen seien, das von Peirce herausgearbeitete Abduktionsverfahren voraus. Dieses Verfahren besteht nach Wagner (1995: 76) aus zwei Schritten: „Die Abduktion setzt sich nach Peirce zusammen aus den rekonstruierten Fakten und aus einer Idee, einem spekulativen Schluß; beide zusammen ergeben eine Vermutung über den inneren Zusammenhang, über die Strukturgesetzlichkeit einer Sache“. Wagner betont, dass nach Peirce allein die Abduktion zur Erkenntnis des Neuen führt: „Es ist das einzige Verfahren, das irgendeine neue Idee einführt“ (Peirce, zit.n.ebd.). Insofern handelt es sich bei der Abduktion um ein „kreatives Schließen“ (Wagner: ebd.).

Die Bedeutung des Humboldt'schen Forschungskonzepts wird nach Wagner erst in diesem Zusammenhang deutlich: „Erst auf diesem Hintergrund zeigt sich die Aktualität der Humboldtschen methodologischen Reflexionen für die Forschungslogik der modernen Sozial- und Erziehungswissenschaften (...)“ (ebd.: 77). Allerdings gehe Peirce insofern über Humboldt hinaus, als er, aufgrund der Einsicht in die Fehlbarkeit des abduktiven Schließens, die Abduktion mit den klassischen Formen des Schließens, der Deduktion und Induktion verbinde, um ein Verfahren zur Gewinnung und Absicherung von Erkenntnissen zu entwickeln (ebd.: 76).⁵

Jo Reichertz setzt in seiner Peirce-Interpretation den Schwerpunkt seiner Ausführungen etwas anders als Wagner. Abduktion ist demnach nicht nur die Einsicht in den inneren Strukturzusammenhang einer Sache, sondern das Hervorbringen einer „neuen Idee“ überhaupt, sei dies eine neue Regel, ein neuer Typus oder eine neue Erkenntnis über einen Fall. Die Abduktion ist demnach immer dann notwendig, „wenn man mit dem Wissen, das man hat, nicht weiter kommt, weil man für etwas Problematisches keine entsprechende Erklärung oder Regel findet. Deshalb muss man etwas Neues erfinden, welches das Unverständliche verständlich macht“ (Reichertz 2013: 18). Als ein weiteres Verfahren nennt Reichertz im Anschluss an Peirce dann noch die

5 Schon Humboldt sieht die seinem Konzept inhärente Schwierigkeit, wenn er sagt, der eigentliche Charakter könne nur „von allen Seiten her ausgespäht und errathen werden“ (II: 88). In diesem Sinne fordert er auch, dass sich die Einbildungskraft des Forschers bei der Erschließung des Charakters „keine Willkür erlauben soll“ (II: 94).

qualitative Induktion, bei der ein Fall aufgrund seiner qualitativen Merkmale einem bestimmten Typus zugeordnet wird.

Diesen Ausführungen zufolge wird im Folgenden zwischen einer Abduktion im Sinne der Einsicht in den Strukturzusammenhang einer Sache und einer Abduktion im Sinne der Hervorbringung einer neuen Regel unterschieden.

Nach welcher Forschungslogik geht Humboldt in „Die Vasken“ vor? Zunächst einmal lässt sich sein Vorgehen tatsächlich mit dem von Wagner konturierten Begriff der abduktiven Einsicht in den Strukturzusammenhang einer Sache fassen, insofern er die vielen Einzelbeobachtungen in einen Gesamtzusammenhang bringt und dabei bestimmte Eigentümlichkeiten der Basken, beispielsweise ihren Föderalismus (vgl. Vick 2007) oder die geringe Distanz zwischen hohen und niederen Ständen (vgl. Mattig 2012), herausarbeitet. Gleichzeitig bringt Humboldt aber den spezifischen Fall der Basken mit der von ihm als universell gültig angesehenen Annahme in Verbindung, wonach ursprüngliche Charaktere sich durch Klarheit, Wahrheit und Freiheit auszeichnen.⁶ Wird in diesem Fall Reichertz' Anschluss an Peirce gefolgt, so liegt hier eine qualitative Induktion vor. Denn die qualitative Induktion schließt, ausgehend von einer Analyse qualitativer Merkmale eines Falles „von zwei bekannten Größen, nämlich dem Resultat und der bereits bekannten Regel auf den Fall. Der beobachtete Fall [...] ist ein Exemplar einer bekannten Ordnung [...]“ (Reichertz 2013: 18). In diesem Sinne sind die Basken für Humboldt ein Exemplar der ursprünglichen Charaktere.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass Humboldt die Basken an verschiedenen Stellen der Reisebeschreibung in einen Zusammenhang mit den alten Griechen bringt, die er, wie gesagt, geradezu als Modell eines ursprünglichen Charakters ansieht. Es wurde schon darauf verwiesen, dass Humboldt die baskischen Verfassungen als „reine Demokratie“ bezeichnet, was als Bezug auf das antike Griechenland angesehen werden kann. Bemerkenswert ist zudem folgende Passage, in der er angesichts eines Franziskanerklosters, welches im Jahr 1500 auf der Insel Izaro in der Bucht von Bermeo errichtet worden war, schreibt:

„Bei Gelegenheit dieses Klosters erzählte mir mein sehr geschwätziger Mauthierführer ein Bermeosches Märchen, das diese Insel betrifft. Ein Mönch auf derselben habe eine Geliebte in Bermeo gehabt, und sey, da die Insel nicht sehr entfernt vom Ufer liegt, immer des Nachts zu ihr herübergeschwommen. Zu diesem nächtlichen Uebergange habe sie ihm aus ihrem Fenster eine Fackel entgegengehalten. Einmal aber habe der Teufel die Fackel an einem andern, sehr weit entlegnen Orte der Küste erscheinen lassen, und der betrogene Mönch sey ertrunken“ (XIII: 156f.).

6 Es mag der Hinweis wichtig sein, dass Humboldt diesen Zusammenhang nicht *expressis verbis* herausarbeitet. Er wird hier aus dem Vergleich seiner Schriften rekonstruiert.

Humboldt fühlt sich durch dieses Märchen an die griechische Geschichte von Hero und Leander erinnert und sinniert im Folgenden über die Frage, wie diese Ähnlichkeit zu erklären sei. Dabei verwirft er die Idee einer „gemeinschaftlichen Abstammung“ der Griechen und der Basken. Vielmehr verweise das Vorhandensein ähnlicher Geschichten darauf, dass bei beiden Völkern etwas allgemein Menschliches zum Ausdruck komme:

„Mir scheint diese Aehnlichkeit [...] von selbst zu entstehen. Das Feld, auf welchem die Märchen erfindende Phantasie herumschwärmt, muss eigentlich überall dasselbe seyn, weil die Phantasie und die menschlichen Leidenschaften es sind, und weil auch einzelne Localitaeten, auf welche sich gewisse Fabeln [...] beziehen, überall wiederkehren“ (XIII: 158).

Unübersehbar rückt Humboldt die Basken in die Nähe der alten Griechen. Die Gemeinsamkeit der beiden Völker sieht Humboldt dabei offenbar darin, dass sie für ihn beide ursprüngliche Charaktere darstellen.

In erkenntnistheoretischer Hinsicht kann dieser Vergleich mit den Griechen als eine Bestätigung der qualitativen Induktion angesehen werden: Da die Basken nach Humboldt wichtige Kennzeichen mit den alten Griechen teilen, gleichzeitig aber gerade nicht von den Griechen abstammen, meint er, in ihnen ein weiteres Exemplar der Gattung der ursprünglichen Charaktere gefunden zu haben.⁷

V

Es kann nun die Perspektive erfasst werden, die Humboldt in „Die Vasken“ auf die christliche Religion einnimmt. Dabei wird die These herausgearbeitet, dass Humboldt die Religion zwar durchaus bemerkt, deren Einfluss auf den baskischen Charakter aber nicht so stark einschätzt wie im Text für den Mithridates.

In „Die Vasken“ fällt auf, dass Humboldt im Baskenland auf Schritt und Tritt von der christlichen Religion umgeben ist. Immer wieder beschreibt er z.B. Kirchen. Dabei sieht er die Kirchen offenbar in einem engen Zusammenhang mit dem baskischen Nationalcharakter:

„[W]ie vermuthlich in den frühesten Zeiten seiner Bevölkerung, ist Biscaya in seinem Innern noch jetzt einzeln und zerstreut bewohnt, die verschiedenen Ackerhöfe (*Caserios*) liegen einsam oft in beträchtlichen Entfernungen von einander, ihre Bewohner bilden nur dadurch eine Gemeinde, dass sie zu derselben Kirche gehören, und nur um diese herum sieht man eine Anzahl von Häusern dorftartig zusammengebaut. Auch werden die Biscayischen Dörfer nur *Anteiglesias*,

7 Diese Analyse macht deutlich, dass Humboldt in den Basken eben gerade keine Griechen sieht, wie Tauber (1998) meint.

Plätze vor den Kirchen genannt, ein im übrigen Spanien nicht üblicher Name. In diesen abgesonderten Wohnungen nährt der Vaske den Geist der Freiheit und Unabhängigkeit, der ihn auszeichnet, in ihnen von nichts Fremdartigem umgeben, hängt er mit leidenschaftlicher Liebe an den Eigenthümlichkeiten seiner Lebensart, seiner Nation und seiner Sprache; [...]“ (XIII: 121, kursiv im Original).

Diese Passage vermittelt den Eindruck, als gehörten die Kirchen geradezu zur baskischen Lebensart dazu – Humboldt sieht ja „nichts Fremdartiges“, alles ist für ihn noch so wie in „frühesten Zeiten“ –, als sei die räumliche Organisation der Dörfer, die ja als an den Kirchen orientiert dargestellt wird, gerade ein Ausdruck für den von Humboldt so geschätzten „Geist der Freiheit und Unabhängigkeit“ der Basken.

Zudem fällt Humboldt auf, dass die Kirchen in einem eigentümlichen Stil gebaut sind. Es scheint, als meine er, den baskischen Charakter geradezu an den Kirchen selbst studieren zu können:

„Alle Kirchen dieser kleinen Seestädte sind in länglichten Vierecken, ohne eigentliche Thürme, aber mit mehreren thurmartigen Ausbauen auf den Seiten, und mit ungeheuer dicken Mauern, Strebpfeilern und Gewölben, gleich Festungswerken, aufgeführt“ (XIII: 79).

Mitunter hat er offenbar sogar den Eindruck, als trüge die Kirche gerade für die Erhaltung des baskischen Charakters Sorge. So notiert er in seinem Tagebuch:

„In Vergara wird schon viel Spanisch, auch von gemeinen Leuten gesprochen und in Vitoria gar kein Basquisch mehr. Von Vitoria an durch ganz Alava giebt es viel Oerter, wo man es gar nicht mehr kennt. So scheint diese ursprüngliche Sprache nach und nach verdrängt zu werden. In Guipuzcoa predigt man noch darin“ (XV: 133).

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Das Christentum ist für Humboldt zwar da, es verhindert für ihn aber nicht die Erkenntnis des baskischen Charakters. Mit einer aussagekräftigen Metapher bringt er dies in seinem Tagebuch auf den Punkt. Dort heißt es über die Basken: „Fast alle ihre Lieder aber sollen einen Katholischen Anstrich haben“ (XV: 449). Ein Anstrich verändert zwar die Farbe eines Gegenstandes, belässt ihn ansonsten aber, wie er ist. Dem Inneren des Gegenstandes – und auf dieses Innere kommt es Humboldt ja letztlich an – kann er nichts anhaben. Es ist also verständlich, wenn Humboldt das Christentum in „Die Vasken“ kaum problematisiert. Denn er meint in dieser Phase seines Forschens, den ursprünglichen baskischen Nationalcharakter unter dem „Katholischen Anstrich“ noch durchschimmern zu sehen und ihn damit auch – auf dem Weg der Abduktion im Sinne Wagners – aus den vielen Einzelbeobachtungen erschließen zu können.

8

8 Diese Deutung lässt sich auch durch weitere Stellen aus „Die Vasken“ bekräftigen. So beschreibt Humboldt einen „Schildtanz“, der in Durango zum Frohnleichnamsfest von

VI

Es wird nun untersucht, wie sich Humboldts Denken nach Beendigung von „Die Vasken“ weiterentwickelt. Dabei wird gezeigt, dass sich Humboldts Vergleichshorizont verschiebt: Setzt er die Basken im Reisebericht noch in einen Bezug zu den alten Griechen, so vergleicht er sie in der Folge mit den indigenen Völkern Amerikas. Darauf aufbauend wird die These entwickelt, dass Humboldt seine neue Auffassung über die Basken, wie sie im Mithridates-Text zum Ausdruck kommt, auf dem Weg einer Abduktion, wie sie von Reichertz beschrieben wird, gewinnt.

Als Humboldt den Reisebericht 1805 fertigstellt, ist er bereits mit seiner Familie von Paris nach Rom gezogen. In dieser neuen Umgebung kommen allerdings auch andere Themen in sein Blickfeld, so dass sein ursprünglicher Plan, eine vierteilige Monographie über die Basken zu veröffentlichen, immer mehr in den Hintergrund rückt (vgl. Hurch 2010: 13ff.). Von besonderer Bedeutung für Humboldts weitere Forschungen ist dabei der Kontakt mit dem Jesuitenpater Lorenzo Hervás, von dem Humboldt viel Material über die indigenen Sprachen Amerikas bekommt. Dieses Material hatte Hervás wiederum von Missionaren erhalten, die in Amerika tätig gewesen waren.⁹ In Rom beginnt Humboldt, sich mit den indigenen amerikanischen Sprachen auseinanderzusetzen. Auch in diesem Zusammenhang wird er wohl durchaus Hoffnung gehabt haben, Spuren von ursprünglichen Charakteren finden zu können.¹⁰

Kindern aufgeführt wird. Nachdem er die verschiedenen Tanzbewegungen und Szenenfolgen dieses Tanzes geschildert hat, reflektiert er über die Herkunft dieses Brauches, wobei er folgendes feststellt: „So verunstaltet der Tanz dieser kleinen Kureten auch jetzt ist, so blickt daraus doch noch die Darstellung einer kriegerischen Scene hervor“. An den Schluss seiner Beschreibung fügt er dann noch folgende Reflexion: „Wenigstens ist es nicht ungewöhnlich Spiele und Feierlichkeiten des Heidenthums in das Christenthum übergehen zu sehen, und wie die vaterländischen Vornamen in Biscaya den christlichen Heiligen gewichen sind, so sind auch vielleicht diese ehemals kriegerischen Tänze nun zu kirchlichen Cärimonien geworden, oder wenigstens mit ihnen in Verbindung getreten“ (XIII: 136). Vor diesem Hintergrund ist auch eine erneute Betrachtung der oben zitierten Stelle über das „Biscayische Märchen“ interessant. Humboldt bezeichnet diese Geschichte (und andere) erstaunlicherweise als „Biscayische Erzählungen“, obwohl ihr Inhalt doch unübersehbar christlich geprägt ist. Er scheint hier noch nicht zwischen baskischen und christlichen Aspekten in den Geschichten zu unterscheiden.

- 9 Auch von seinem Bruder Alexander, der inzwischen von seiner Amerikareise zurückgekehrt ist, erhält Wilhelm in dieser Zeit Material über die amerikanischen Sprachen. Zu Hervás siehe Ringmacher (1994: 62ff.)
- 10 Es sei hier noch einmal an Humboldts erwartungsvolle Frage von 1792 erinnert, „ob genauere Bekanntschaft mit den Chinesern und Indianern diese als solche Nationen zeigen wird?“ (I: 277). Das Material der Jesuiten bot Humboldt die Möglichkeit, eine solche „genauere Bekanntschaft“ mit den indigenen Völkern Amerikas zu machen.

Vor allem aber lebt in Rom sein Interesse an der Antike wieder auf. In diesem Zusammenhang ist ein Brief Humboldts an Schweighäuser aus dem Jahre 1807 bemerkenswert. Er schreibt dort, dass ihn angesichts der erneuten antiken Studien ein „Ueberdruß“ an den „barbarischen Studien, i.e. den Vasken, cet.“ überkomme (Humboldt 1934: 36). Folgt man Ringmachers (1994: 36) impliziter Deutung, wonach das „cet.“ die amerikanischen Sprachen meint,¹¹ dann verweist diese Stelle darauf, dass Humboldt das Baskische hier – zusammen mit dem Amerikanischen – den „barbarischen Studien“ zuschlägt und diese wiederum dem Studium der Antike gegenüberstellt. Offenbar hatte Humboldt bei den indigenen Völkern Amerikas nicht das gefunden, was er sich erhofft hatte; und offenbar sieht er die Basken hier bereits in einem anderen Licht als in „Die Vasken“. In Rom verfasst er zwei Aufsätze über die Antike, aber nichts weiter über die Basken oder die indigenen Sprachen Amerikas.

Im Jahr 1808 verlässt Humboldt dann Rom, um an den preußischen Reformen mitzuwirken, und erst nach der umtriebigen Zeit als Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht nimmt er, inzwischen in Wien, seine anthropologischen Studien wieder auf. Sein Fokus hat sich nun allerdings verändert. Sitten, Lebensart und Verfassungen der Völker interessieren ihn weniger, im Zentrum seiner Aufmerksamkeit steht die Sprachanalyse. In seinen Aufzeichnungen finden sich dabei immer wieder Vergleiche zwischen den Sprachen der Basken und der indigenen Völker Amerikas.¹² Im Sommer 1811 stellt er den eingangs zitierten Beitrag für den Mithridates fertig. Kurz darauf, im Herbst 1811, beginnt er auf die Bitte seines Bruders einen ersten Aufsatz über die Sprachen Amerikas, den er im folgenden Jahr abschließt. Dieser Aufsatz trägt den Titel „Essai sur les langues du nouveau continent“.¹³

Dieser Text ist im hier vorliegenden Zusammenhang von besonderem Interesse, weil er in zeitlicher Nähe zum Mithridates-Text steht und weil sich darin – wie im Mithridates-Text – eine entschiedene Kritik an der christlichen Mission findet. Diese Kritik teilt sich in zwei Aspekte, einen methodologischen und einen charakterologischen: Erstens fällt Humboldt auf, dass die Aufzeichnungen der Missionare zwar vordergründig von den amerikanischen Sprachen handeln, inhaltlich aber christlich geprägt sind:

11 Bei Ringmacher wird die Briefstelle etwas anders wiedergegeben. Wörtlich heißt es: „Aber aufs Ganze gesehen scheint die Zeit in Rom seinen amerikanischen Interessen nicht eben förderlich gewesen zu sein, und er klagt dort im Gegenteil, daß mich nach und nach immer mehr Überdruß vor den barbarischen Studien, d.h. den Basken usw., angewandelt“ (Ringmacher 1994: 36).

12 Darauf verweist Ringmacher (1994: 32; 41; 44) an verschiedenen Stellen

13 Humboldt fertigt zehn Jahre später für den Text „Versuch einer Analyse der mexikanischen Sprache“ eine deutsche Übersetzung von Teilen aus dem „Essai“ an, aus der hier zitiert wird (vgl. III: 304; IV: 238).

„Wenn man darin auf moralische und intellectuelle Ideen stösst, so muss man sich wohl vor bloss erdichteten Wörtern hüten, welche die Väter der Missionen, immer nur ihren Zweck, christliche Ideen in die fremde Sprache überzutragen, und zu predigen, im Auge habend, sich zu bilden erlauben“ (IV: 238).

Humboldt muss über das ethnographische Material der Missionare ziemlich enttäuscht gewesen sein, so wie er sich über dessen mangelnde Verlässlichkeit beklagt. Die Missionare, die die Informationen über die indigenen Sprachen Amerikas sammelten, haben demnach nicht eigentlich die fremden Sprachen selbst im Auge gehabt, sondern versucht, in diesen Sprachen christliche Ideen auszudrücken. In diesem Sinne ist die Brauchbarkeit des Materials zur Erfassung des fremden Charakters für Humboldt zweifelhaft.

Darüber hinaus wirft Humboldt den Missionaren zweitens vor, den Charakter der indigenen Völker Amerikas so zu verändern, dass er – und das auch unabhängig von der Qualität des ethnographischen Materials – nicht mehr zu erfassen sei. Diese charakterologische Kritik weist nun eine deutliche Parallele zur eingangs zitierten Stelle aus dem Mithridates-Text auf:

„Da sie [die Missionare, R.M.] überhaupt nur mit der Bekehrung der Wilden beschäftigt waren, so war ihre erste Sorge, mit den alten Gebräuchen alles auszurotten, was mit Tradition und Nationalerinnerung zusammenhieng, und auf diese Weise die ganze Denkungs- und Empfindungsweise der Völker umzuändern. Sie zerstörten daher zum Theil selbst den Gegenstand, den man durch sie ergründet, entwickelt, und dargestellt wünschte“ (IV: 238).

Aus erkenntnistheoretischer Sicht führen letztlich sowohl die methodologische als auch die charakterologische Kritik dazu, dass Humboldt den „Gegenstand“, den er aus dem Material herausarbeiten zu können gehofft hatte, nicht bzw. zumindest „zum Theil“ nicht finden kann.

Es fällt auf, dass der zweite eben betrachtete Aspekt der Kritik auch im Mithridates-Text, und mit fast demselben Wortlaut, formuliert wird. Im einen Text heisst es, der eigentliche Forschungsgegenstand – nämlich der jeweils zu erforschende nationale Charakter – sei durch die christliche Mission „zerstört“ (Essai), im anderen, er sei „vernichtet“ (Mithridates-Text) worden. Beide Wörter meinen etwas ganz anderes als die oben zitierte Metapher vom „Katholischen Anstrich“, die noch Humboldts Auffassung in „Die Vasken“ auf den Punkt bringt: Während ein Anstrich den Gegenstand nur oberflächlich verändert, greifen Vernichtung und Zerstörung den Gegenstand als solchen an, lassen im Extremfall nichts mehr von ihm übrig.

Doch nicht nur in Hinsicht auf die charakterologische, sondern auch in Hinsicht auf die methodologische Kritik gibt es Parallelen zwischen Humboldts Amerika- und Baskenstudien. Ein Indiz für diese Verschiebung in Humboldts Denken hinsichtlich seiner baskischen Arbeiten findet sich in den erst kürzlich veröffentlichten Fragmenten zur Grammatik des Baskischen. Im „Grammatikfragment von Krakau“, dessen Entstehung Hurch (2012a: 195) in die Zeit zwischen 1801 und 1803 einordnet, äußert Humboldt sich kritisch

über Larramendis baskische Sprachlehre, hat dabei aber die mangelnde Berücksichtigung von Dialekten bei Larramendi im Blick (vgl. Humboldt 2012: 235f.). Im „Grammatikfragment von Bilbao“, welches nach Hurch (2012b: 239) ungefähr zu der Zeit entsteht, als Humboldt auch den Text für den Mithridates verfasst, findet sich ebenfalls eine kritische Bemerkung über das baskische Wörterbuch von Larramendi. Diese Kritik lässt nun aber wiederum an die oben zitierte Stelle aus dem Essai über das Material der Missionare denken: „Ueberhaupt ist es sehr zu bedauern, daß Larramendi's Absicht, den Geistlichen ein Hülfsmittel zum Predigen an die Hand zu geben [...] sein Werk dem eigentlichen Sprachforscher viel weniger brauchbar macht“ (Humboldt 2012: 259). Die Kritik an Larramendis Werk verschiebt sich inhaltlich also hin zur Reflexion über die christliche Religion.

Es kann hier nicht der Ort sein, den Prozess von Humboldts Erkenntnisgewinnung im Detail zu rekonstruieren.¹⁴ Im vorliegenden Zusammenhang ist festzuhalten, dass Humboldt im Fortgang seiner Studien erstens offenbar erkennt, dass er den die ursprünglichen Charaktere „zerstörenden“ Einfluss des Christentums höher veranschlagen muss, als er es in „die Vasken“ getan hatte, und dass zweitens seine Auffassung über das Verhältnis von Nationalcharakter und Christentum, die eingangs im Mithridates-Text festgestellt wurde, nicht singulär ist. Er stellt sie zeitnah in Hinsicht auf zwei verschiedene Gegenstände – die Sprachen des Baskenlandes sowie Amerikas – heraus. Die kritische Stellungnahme gegenüber der christlichen Mission im Baskenland im Mithridates-Text ist damit keineswegs zufällig, sondern weist eine fallübergreifende Konsistenz auf. Es mag sein, dass Humboldt durch seine Auseinandersetzung mit den Aufzeichnungen der Missionare aus Amerika auch eine neue Perspektive auf sein Material aus dem Baskenland gewinnt. Humboldts spätere Argumentationslogik in Hinsicht auf den baskischen Nationalcharakter orientiert sich jedenfalls nicht mehr an seinen Antike-Studien, sondern parallelisiert sein Denken in seinen Untersuchungen über

14 Für die Entwicklung seines kritischen Denkens gegenüber dem Christentum ist z.B. sicherlich nicht unerheblich, dass Adelung und Vater in ihrem Mithridates einem Schema folgen, das Conrad Gessner in dem ersten Mithridates von 1555 bereits anwendet. Dabei werden die Besonderheiten einer Sprache immer anhand der jeweiligen Übersetzung des (ursprünglich lateinischen) Vaterunsers demonstriert. Auch Humboldt präsentiert in seinem Mithridates-Aufsatz ein Vaterunser sowie ein Kapitel aus dem Lukas-Evangelium auf Baskisch. Damit folgt er zwar dem Schema des Mithridates; gleichzeitig stellt er jedoch heraus, dass seine eigentliche Forschung darauf abziele, die baskische Sprache im Zusammenhang mit dem Land und der Nation zu untersuchen (IV: 223). Implizit missbilligt er damit die Methode der Herausgeber, da der Charakter einer Nation – also ihr eigentümliches Denken und Empfinden – ja nicht aus dem Vaterunser herausgelesen werden kann. Auch in diesem Zusammenhang wird Humboldt zu Reflexionen über den Zusammenhang von Christentum und Nationalcharakter angeregt worden sein, die zu dem skizzierten Erkenntnisprozess beitrugen. Es fällt jedenfalls auf, dass er in den Sprachforschungen, die er später, nach Beendigung des Staatsdienstes, mit viel Schwung fortsetzt, auf das jahrhundertalte Verfahren der Vaterunser-Übersetzung gänzlich verzichtet (vgl. Trabant 2012: 107ff.).

die Sprachen Amerikas. Ihm scheint die (späte) Einsicht gekommen zu sein, dass das baskische Leben, welches er zuvor und vor Ort noch als authentischen Ausdruck des ursprünglichen baskischen Charakters interpretiert hatte, bereits so sehr durch die christliche Mission „umgeändert“ gewesen war, dass es in Wirklichkeit gerade keinen Einblick in den Gegenstand seines Interesses hatte gewähren können.

Vor diesem Hintergrund ist es nun möglich, Humboldts neue Auffassung über den baskischen Charakter mit Bezug auf die Peirce'schen Begriffe zu kennzeichnen. Der Schluss, zu dem Humboldt kommt, lässt sich im Anschluss an Reichertz als Abduktion bezeichnen. Eine Abduktion ereignet sich demnach, „wenn man mit dem Wissen, das man hat, nicht weiter kommt, weil man für etwas Problematisches keine entsprechende Erklärung oder Regel findet.“ Laut Reichertz erfindet die abduktive Idee dann eine neue Regel, die das Unverständliche verständlich macht: „Mit Hilfe eines geistigen Aktes wird eine neue Regel [...] konstruiert, die zugleich klar macht, was der Fall [...] ist“ (2013: 18).

Während Humboldt in „Die Vasken“ sein Wissen über die Ursprünglichkeit der Charaktere relativ unproblematisch auf die Basken anwendet, entsteht für ihn spätestens zu dem Zeitpunkt ein Problem, als er in methodologischer wie charakterologischer Hinsicht tiefer über die Auswirkungen der christlichen Mission auf die Charaktere reflektiert. Insofern Humboldt seine neue Auffassung über den Einfluss des Christentums fallübergreifend formuliert, konstruiert er dabei tatsächlich eine neue Regel.¹⁵ In beiden Fällen erkennt Humboldt offenbar – mit Reichertz gesprochen –, „was der Fall ist“: nämlich, dass er die von ihm gesuchten ursprünglichen Charaktere (doch) nicht erfassen kann, da sie durch die christliche Mission weitgehend „zerstört“ wurden. Noch einmal mit Reichertz: In seiner Reisebeschreibung „Die Vasken“ gewinnt Humboldt aufgrund der oben herausgearbeiteten qualitativen Induktion die Haltung eines „festen Glaubens“ an die Ursprünglichkeit der Basken. Durch seine weiteren vergleichenden Studien kommt er dann aber zu der skeptischen Auffassung, „dass es auch ganz anders sein könnte als man bisher dachte“ (Reichertz 2013: 22). Aufgrund dieser „abduktiven

15 Ein Blick in Humboldts spätere Forschungen zu den Sprachen Amerikas zeigt überdies, dass er an seiner hier entwickelten Kritik an der Arbeit der Missionare festhält. So übernimmt er sie nicht nur in wortwörtlicher Übersetzung für seinen bereits zitierten „Versuch einer Analyse der mexikanischen Sprache“ von 1821; er bringt sie auch in einem Brief an Pickering vom 12.03.1822 (vgl. Müller-Vollmer 1976: 279) und, mit einer ironischen Anekdote über die Missionare versehen, in dem Bruchstück „Untersuchungen über die mexikanischen Sprachen“ von 1826 (Humboldt 1906: 355). In Bezug auf die Basken ist mir eine weitere kritische Äußerung gegenüber der christlichen Mission allerdings nicht bekannt. Auch in den Texten „Ankündigung einer Schrift über die vaskische Sprache und Nation nebst Angabe des Gesichtspunktes und Inhalts derselben“ von 1812 (III: 288ff.) und „Prüfung der Untersuchungen über die Urbewohner Hispaniens vermittelt der vaskischen Sprache“ (IV: 57ff.) von 1821 wird das Christentum nicht thematisiert.

Haltung“ entwickelt er eine neue Regel – von dem ursprünglichen baskischen Charakter, den er zunächst gefeiert hatte, bleibt für ihn deshalb kaum etwas übrig.

VII

In diesem Beitrag sind Humboldts Studien über die Basken vor dem Hintergrund seiner weiteren anthropologischen Reflexionen und Untersuchungen betrachtet worden. Dabei sollte deutlich geworden sein, dass Humboldt Bildungsforschung in einem empirischen Sinne betrieben hat, wobei diese Forschung selbstverständlich in ihrem historischen Kontext gelesen werden muss. So unterscheidet sich Humboldts Begriff der Bildung – und damit auch sein bildungstheoretisches Erkenntnisinteresse – unverkennbar von heutigen Bildungsvorstellungen. Was auch immer heute unter Bildung verstanden wird – z.B. der Erwerb von Kompetenzen oder die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen –, aktuelle Studien der Bildungsforschung zielen jedenfalls nicht auf die Bildung von Nationalcharakteren ab. Humboldts Bildungsforschung ist auch von historisch bedingten Menschenbildannahmen geprägt, was sich insbesondere in der Annahme zeigt, wonach ursprüngliche Charaktere an der Liebe zur Wahrheit und Freiheit zu erkennen seien. Die Analyse hat weiters herausgestellt, dass Humboldts methodologisches Konzept der Charaktererforschung das abduktive Erschließen von Strukturzusammenhängen nach Peirce vorausnimmt, dass Humboldt in seinen empirischen Arbeiten aber auch andere Wege der Erkenntnisgewinnung einschlägt, die sich ebenfalls mit den Peirce'schen Begriffen fassen lassen. Dabei wurde insbesondere herausgearbeitet, dass Humboldt die eingangs präsentierte neue Auffassung über die vermeintliche Ursprünglichkeit des baskischen Charakters, wie sie sich im Mithridates-Text zeigt, durch eine abduktive Aufstellung einer neuen Regel entwickelt. Bemerkenswerterweise ist aber gerade diese Form der Abduktion in Humboldts methodologischem Konzept nicht vorgesehen. Vielleicht könnte gerade dieser Befund auch der aktuellen empirischen Bildungsforschung zu denken geben: dass entscheidende Einsichten manchmal auf Wegen gewonnen werden, die auch in einer noch so elaborierten Methodologie nicht abzusehen sind.

Literatur

- Blänkner, Reinhard (1998) Der Vorrang der Verfassung. Formierung, Legitimations- und Wissensformen und Transformation des Konstitutionalismus in Deutschland im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Blänkner, R./Jussen, B. (Hrsg.): Institutionen und Ereignis: Über historische Praktiken und Vorstellungen gesellschaftlichen Ordens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 295-325.
- Harbsmeier, Michael (1992) Die Rückwirkungen des europäischen Ausgreifens nach Übersee auf den deutschen anthropologischen Diskurs um 1800. In: Vierhaus, R. (Hrsg.): Frühe Neuzeit - Frühe Moderne? Forschungen zur Vielschichtigkeit von Übergangsprozessen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 422-442.
- Humboldt, Wilhelm von (1903-1936) Gesammelte Schriften in siebzehn Bänden. Herausgegeben von der Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: B. Behr's Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (1934) Briefe an Johann Gottfried Schweighäuser. Herausgegeben von Albert Leitzmann. Jena: Verlag der Frommannschen Buchhandlung.
- Humboldt, Wilhelm von (2010) Schriften zur Anthropologie der Basken. Herausgegeben von Bernhard Hurch. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Humboldt, Wilhelm von (2012) Baskische Wortstudien und Grammatik. Herausgegeben von Bernhard Hurch. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Hurch, Bernhard (2010) Das Baskische - Die baskische Abteilung. In: Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie der Basken. Herausgegeben von Bernhard Hurch. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 1-37.
- Hurch, Bernhard (2012a) Zum Stellenwert des Fragments. Editorisches. In: Wilhelm von Humboldt: Baskische Wortstudien und Grammatik. Herausgegeben von Bernhard Hurch. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 195-198.
- Hurch, Bernhard (2012b) Zum Stellenwert des Fragments. Editorisches. In: Wilhelm von Humboldt: Baskische Wortstudien und Grammatik. Herausgegeben von Bernhard Hurch. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 239-244.
- Mattig, Ruprecht (2012) Wilhelm von Humboldts „Die Vasken“: Anmerkungen zu Theorie, Methode und Ergebnissen eines Klassikers kulturanthropologischer Bildungsforschung. In: ZfE 15.4, S. 807-827.
- Müller-Vollmer, Kurt (1976) Wilhelm von Humboldt und der Anfang der amerikanischen Sprachwissenschaft: Die Briefe an John Pickering. In: Hammacher, K. (Hrsg.): Universalismus und Wissenschaft im Werk und Wirken der Brüder Humboldt. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 259-333.
- Reichertz, Jo (2013) Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Ringmacher, Manfred (1994) Einleitung. In: Humboldt, Wilhelm von (1994) Mexikanische Grammatik. Mit einer Einleitung und Kommentar herausgegeben von

- Manfred Ringmacher. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 1-79.
- Tauber, Christine (1998) Nachrevolutionärer Klassizismus: Wilhelm von Humboldts Spanienreisen. *Archiv für Kulturgeschichte* 80, S. 193-212.
- Trabant, Jürgen (2012) Weltansichten. Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt. München: Beck.
- Trabant, Jürgen (2014) Globalesisch oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen. München: Beck.
- Vick, Brian (2007) Of Basques, Greeks, and Germans: Liberalism, Nationalism, and the Ancient Republican Tradition in the Thought of Wilhelm von Humboldt. *Central European History* 40, S. 653-681.
- Wagner, Hans-Josef (1995) Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wagner, Hans-Josef (2002) Wilhelm von Humboldt. Anthropologie und Theorie der Menschenkenntnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zabaleta-Gorrotxategi, Iñaki (2006) Wilhelm von Humboldts Forschungen über die baskische Nation und Sprache und ihre Bedeutung für seine Anthropologie. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Innovation vs. Reproduktion?

Relation von Grundagentheorie, Methodologie und
gegenstandsbezogener Theorie in der qualitativen Forschung
am Beispiel der Dokumentarischen Methode

Alexander Geimer und Jule Fiege

1 Einleitung

Das Anliegen unseres Beitrags ist, die Entstehung neuen Wissens im Prozess der qualitativen Forschung zu beleuchten. Um die Ausgangsfrage zu verdeutlichen, gehen wir zurück zu einem der wichtigsten Entstehungskontexte qualitativer Forschung, der Chicago School. Wenngleich man die Geschichte qualitativer Forschung als Geschichte der Aus- und Umarbeitung des Postulats der Theoriegenerierung (vgl. auch Nohl in diesem Band) darlegen könnte, so wollen wir dieses Postulat nur schlaglichtartig anhand der Chicago School aufgreifen, um eine Differenzierung hinsichtlich der Theorieformen, die generierbar sind, einzuführen. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung zwischen gegenstandsbezogener Theoriegenerierung (im Rahmen einer gegebenen Methodologie) und Theoriegenerierung als Transformation der methodologischen, metatheoretischen Grundlagen. Anhand der Dokumentarischen Methode werden wir zunächst die Verzahnung von Grundagentheorie bzw. Methodologie und gegenstandsbezogener Theorie erläutern, um anschließend ein konkretes Beispiel für letztere mittels der Analyse von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Hamburger Übergangssystem anzubringen. Danach werden wir anhand empirischen Materials auf die Weiterentwicklung auch methodologischer bzw. metatheoretischer Grundlagen der Forschung eingehen. Abschließend werden die vorgestellten Überlegungen und Differenzierungen zusammengefasst, wobei wir versuchen, das Spannungsfeld zwischen Innovation und Reproduktion von metatheoretischen Grundlagen des Forschens zu systematisieren.

2 Zwei Formen der Theoriegenerierung in der qualitativen Forschung

Am Beginn der qualitativen Sozialforschung, der mit der Methodenentwicklung in der Chicago School einsetzt, steht die Auseinandersetzung mit dem Neuen, Fremden und Anderen (vgl. Schubert 2007). Es ging darum, einen Zugang zu Alltagswelten und Milieus zu finden, deren Ordnung sich den Forschenden entzog; etwa die Lebenswelt der Immigrantenviertel im Chicago des frühen 20. Jahrhunderts. Damals bereits bekannte, kulturanthropologische Positionen gegenüber fremden Kulturen wurden auf die eigene Kultur bezogen, deren symbolische Grundlagen ihrer Selbstverständlichkeit beraubt wurden. Robert E. Park, den man als einen der Begründer der Chicago School verstehen kann, kam so ausgehend von sozialen Randfiguren zur Beobachtung von Prozessen sozialen Wandels und der Entstehung von Neuem:

„It is in the mind of the marginal man [sic!] – where the changes and fusions of culture are going on – that we can best study the processes of civilization and of progress“ (Park 1928: 893).

Da diese Lebenswelt der marginal men bzw. der marginal women infolge der Neuordnungen großstädtischer Lebensstile und Milieus nicht unmittelbar verständlich waren, galt es, theoretische Annahmen darüber zurückzustellen bzw. erst in Auseinandersetzung mit empirischem Material zu entwickeln (vgl. Bohnsack 2005a). Daher kam Park zu dem methodologischen Schluss:

„the exceptional instance, which compels a restatement of the hypothesis, is more important for the purposes of science than other instances which merely confirm it“ (Park 1921: 198).

Ganz ähnlich wurde eine empirische Haltung von Herbert Blumer, ebenfalls Vertreter der Chicago School, ausgearbeitet, etwa in seinem Aufsatz „science without concepts“ (1931). Freilich ging Blumer nicht davon aus, dass Wissenschaft ohne Konzepte funktionieren könne, sondern er warnt vor „stereotyped methodological notions“ (ebd.: 533). Auch Blumer weist so darauf hin, dass die Theoriegenerierung und die Anpassung von forschungsleitenden Kategorien an den Gegenstand bedeutsamer ist als deren Bestätigung. Diese Position wird in der qualitativen Forschung immer wieder aufgegriffen bzw. die Entwicklung dieser Annahme stellt die Geschichte der qualitativen Forschung dar. Während die Grounded Theory (in ihrer Fortführung der Chicago School) zunächst vor allem auf den induktiven Entdeckungscharakter qualitativer Forschung setzte, so fanden später allerdings erhebliche Revisionen statt (vgl. Strübing 2004). Andererseits entwickelten sich schon früh auch Variationen dieser Position, etwa in den Cultural Studies. Willis geht zwar einerseits auch von der Devise des „reaching knowledge not prefigured in one’s starting paradigm“ (Willis 1980: 90) aus, zugleich stellt er fest, dass „the

most basic foundations of our research” darzulegen sind, eben weil keine „discovery“ diese infrage stellen kann. Dennoch ändern sich bekanntlich gerade solche methodologischen, ganz fundamentalen Annahmen über die Zeit hinweg, so dass sich die Fragen stellen: Inwiefern ist Theoriegenerierung auch im Sinne der Transformation der metatheoretischen Grundlagen der Forschung eine Aufgabe qualitativer Forschung? Welchen Stellenwert können die beiden Varianten der Theoriegenerierung in der qualitativen Forschung für sich beanspruchen?

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen sein, dass wir hier nicht etwa den gesamten Diskurs zu „Theoriegenerierung“ bzw. „Generierung neuen Wissens“ aufgreifen – die wohl aktuellste, deutsche Debatte um Theoriegenerierung (durch Abduktion, vgl. Reichertz 2013) werden wir gar nicht berühren. Diese bezieht sich allerdings auch nicht auf den Unterschied zwischen gegenstandsbezogener Theorie und Metatheorie im Sinne der Weiterentwicklung methodologischer Grundlagen der qualitativen Forschung; eben dieser Unterschied ist Gegenstand des Beitrags, der die beiden Modi der Theoriegenerierung in der Dokumentarischen Methode differenzieren möchte.

3 Theoriegenerierung in der Dokumentarischen Methode

Es ist wohl Konsens in der qualitativen Forschung, dass „elaborierte Verfahren“ (Reichertz 2007) methodologische Grundlagen, die in handlungstheoretischen Konzepten wurzeln, haben (sollen) und durch ebendiese von der Inhaltsanalyse oder ad-hoc-Analysen zu unterscheiden sind. Im Folgenden diskutieren wir das Verhältnis von Grundlagentheorie bzw. Methodologie als „formal-soziologische oder metatheoretische Kategorien“ (Bohnsack 2010a: 15; vgl. 2005b) und gegenstandsbezogener Theorie anhand eines spezifischen Forschungsprogramms, jenem der Dokumentarischen Methode. Als Grundlagentheorie funktioniert hier insbesondere die auf Karl Mannheim zurückgehende Leitdifferenz zwischen kommunikativ-generalisiertem und konjunktivem Wissen (vgl. Mannheim 1980[1924]). Letzteres entsteht durch existenzielle Ähnlichkeit der Lebenslagen oder durch stabile Sozialkontakte zu signifikanten Anderen, wie in Familien-, Peer-, Organisations- oder Milieustrukturen. Das Wissen, das in diesen sozialen Einheiten (bzw. konjunktiven Erfahrungsräumen) entsteht, wird als implizit handlungsleitend verstanden und unterschieden von einem expliziten Wissen, das über die Grenzen von Erfahrungsräumen hinweg kommunikativ generalisiert werden muss, um mitteilbar zu sein. In konjunktiven Erfahrungsräumen hingegen ist ein unmittelbares Verstehen der Anderen, die sich gegenseitig nicht interpretieren

müssen, möglich. Aus diesen grundlagentheoretischen Annahmen der Dokumentarischen Methode, die vielerorts dargelegt sind (vgl. nur z.B. Bohnsack 2009, 2010a; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008; Nohl 2006) entstehen methodologische Vorkahrungen. Methodologie ist insofern als theoretisch legitimierte Regelsystem zur Anwendung von empirischen Methoden (im Sinne von Handlungsanweisungen für Forschung) zu verstehen. Erhebungs- und Auswertungsmethoden folgen daher in der Dokumentarischen Methode der Voraussetzung von konjunktiven Erfahrungsräumen und dem Primat des implizit-handlungsleitenden Wissens. In Gruppendiskussionen werden entsprechend (zumeist) Realgruppen rekrutiert und eher in Ausnahmen einander fremde Personen zusammengebracht (was in der so genannten focus group-Forschung der Standard ist vgl. Merton 1987; Morgan 1997). Rekonstruiert wird dann das der Gruppe gemeinsame, implizite Erfahrungswissen (der Orientierungsrahmen), wofür Passagen ausgewählt werden, die sich durch eine gesteigerte Selbstläufigkeit und ein besonderes Engagement der TeilnehmerInnen auszeichnen (Fokussierungsmetaphern).

Entscheidend ist an dieser Stelle: Die Grundlagentheorie und Methodologie sind von gegenstandsbezogenen Theorien als vollkommen gelöst verstanden und die Ausführungen gelten, ganz gleich ob Gruppendiskussionen mit jungen PolitikerInnen über ihre Karriere geführt werden oder solche mit LehrerInnen im Ruhestand über ihren Lebensweg. Insofern gilt das Postulat der Gegenstandsadäquatheit qualitativer Forschung nur eingeschränkt, nämlich für die Methoden, die sich dem Gegenstand anpassen lassen – etwa durch die Wahl von Gruppendiskussionen oder Interviews und die offene Form der Gesprächsführung. Die Grundlagen der Analyse und entsprechende methodologische Kategorien werden jedoch nicht stets angepasst, sondern angewandt. Erst dadurch sind Vorgehensweisen und Interpretationen auch systematisch und intersubjektiv zu prüfen.

Das Verhältnis zwischen Methodologie und Grundlagentheorie einerseits und gegenstandsbezogener Theorie andererseits ist also insofern offen als sich letztere eben nicht a priori herleiten lässt, sondern die gegenstandsbezogene Theorie soll sich anhand der (methodologisch kontrollierten) Auseinandersetzung mit der Empirie bzw. dem Material entwickeln. Dies werden wir im Folgenden an dem Beispiel einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen aus dem Hamburger Übergangssystem darstellen. Danach werden wir anhand der interpretierten Passage Varianten gegenstandsbezogener Theoriebildung diskutieren und diese von einer Theoriebildung als Weiterentwicklung der methodologischen Grundlagen der qualitativen Forschung abgrenzen.

4 Gegenstandsbezogene Theoriegenerierung der Dokumentarischen Methode

4.1 Studie zu kollektiven Orientierungen von Jugendlichen im Hamburger Übergangssystem

Unser Forschungsbeispiel stammt aus der Masterarbeit *Kollektive Orientierungen von Jugendlichen in der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung des Hamburger Übergangssystems – eine qualitative Studie*, deren Anliegen wir kurz skizzieren. Das berufliche Bildungssystem nimmt in der erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Forschung eine eher nachrangige Rolle gegenüber dem allgemeinbildenden Bildungssystem ein (vgl. Brändle 2012: 11). Dies betrifft vor allem das Übergangssystem, welches „ein Konglomerat mehrerer Bildungsgänge ist, die zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen“ (ebd.), dennoch aber im Jahr 2012 etwa 270.000 NeuanfängerInnen verzeichnete (vgl. BIBB 2013: 10). Die Bundesregierung benennt das Übergangssystem zum ersten Mal in ihrem Bildungsbericht von 2006 als „Resultat sozioökonomischen Strukturwandels“ und als „eines von drei Teilsystemen“ der Berufsbildung (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79). Als Zielgruppe der Bildungsgänge gelten junge Menschen, denen nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule kein unmittelbarer Übergang in eine berufliche Ausbildung geglückt ist. Die Mehrheit dieser Gruppe stellt gering qualifizierte junge Menschen mit Migrationshintergrund dar. Wenngleich die Übergänge gering qualifizierter Jugendlicher in eine berufliche Ausbildung durchaus nicht unerforscht geblieben sind, so stellten wir uns die kaum aufgeworfene Frage nach den konkreten Erfahrungen in Ausbildungs- und Berufsvorbereitungen. Fokussiert auf Jugendliche, die höchstens einen Hauptschulabschluss besitzen und dementsprechend ehemalige FörderschülerInnen (Schwerpunkt Lernen) oder StadtteilschülerInnen sind, war die Studie daran interessiert, wie sie den Aufenthalt im Übergangssystem und vor allem den Alltag in der Hamburger Ausbildungs- und Berufsvorbereitung erleben und bewältigen. Es zeigte sich, dass die beiden untersuchten Hamburger Bildungsgänge der dualen Ausbildungsvorbereitung (AV) und Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) als ein konjunktiver Erfahrungsraum für die Jugendlichen gelten können. Entsprechend finden sich Hinweise, dass das Übergangssystem vor dem Hintergrund gegenstandsbezogener Theorien als intermediäre Sozialisationsinstanz interpretiert werden kann.

Passage 1: Verhältnis zwischen SchülerInnen und PädagogInnen
Datum: 11.03.2013
Sprechende: Moderatorin (Mod), Christian (Chr), Sina (Sin), Fabio (Fab)

162

Fab: L [ja die si- (.) die müssen alles
hinterfragen (xx)]

Sin: also wenn sie fragt so (1) „ja was musst du denn dann noch
machen ja und warum muss du das denn machen?“ i- ja:-

Chr: L das
ist so also jetzt nix gegen sie aber das ist so wie wir
das hier gerade machen? für sie ist das ja weil sie ja eh
ihre arbeit da schreiben müssen (.) und das ist sogar noch
viel krasser (.) bei denen (.) mit den fragen und so also-

Sin: L ja
also bei denen ist das ne richtige:-

Fab: L ja auch wenn du dich
bewirbst oder dich nicht beziehungsweise nich bewirbst und
dann kommt frau greiner immer mit ihrem (.) „die frage is
ja (.) MÖCHTEN! sie sich bewerben?“ „JA!“ „aber WARUM?“

Sin: L@(.)@ L @„a-
WARUM?“ genAU@

Fab: L „und WIE?“ und dann denk ich mir „ja MM
digga (.) ARRR“

Sin: L @(.)@ kriegt man son kleinen @wutanfall
und dann legt sich das auch irgendwie:@ ich mein man weiß
ja im grunde genommen dass die einem nur helfen wollen
aber (1) dieses ganze GELÖCHERE ich mein wir löchern die
lehrer ja auch nich; (.) also wir sind zwar noch (.)
@kinder@ quasi und haben noch nicht das recht so:, (.)
aber (1) ich finds (.) bisschen (.) nervt schon. (4)

Mod: Was sind das für Fragen die euch nerven?

Chr: Eh ja also diese warum: wi:e wieso: wi:e wann

Fab: L die w-fragen

Chr: Lja genau diese ganzen wie-fragen; (3) zum
beispiel wenn

Sin: @(.)@

Chr: man sagt so „ja: ich bewerb mich morgen und dann sacht sie
(.) „WARUM WIESO: WO:rüber w- WOHIN und (.) WANN und (.)
böö“

Sin: L [„ja warum denn nicht HEUTE“ (2) ne?]

Fab: L das=is
(.) ERST sagen die man soll sich bewerben? ein beispiel.
man soll sich bewerben?(.) dann sagt man „ok dann bewerbe
ich mich“ und dann sa- bei frau greinert jetzt(.) spezi-
ell. eh „ich bewerb mich“. dann bewerb ich mich. dann sagt
sie „aber WARUM?“ „ok sie haben doch grad gesagt ich soll
mich bewerben!“ „ja aber die frage ist (.) MÖCHTEN SIE

SICH AUCH BEWERBEN;" kommt dann. sagt=man „NATÜRLICH!
sonst würd ichs ja nicht MACHEN!" (.) „JA. aber (.) TUN
sie denn dafür?" arrrrh (xxx).

Sin: @(.)@

Chr: L dann sagt man zum beispiel „ja e:h ich schreib bewerbung
schreib mein LEBENSlauf. dann sacht sie „ja:e:h WARUM
schreiben sie denn ihre bewerbung und ihren lebenslauf.
und WIE schreiben sie ihre bewerbung und ihren lebenslauf
und (atmet ein) hhh (.) WORÜBER ihre bewerbung und ihren
lebenslauf und immer so diese ganzen wie-fragen und dann
könnst man die echt töten manchmal. (1) es=is schon; (1)
also es=is-

Sin: L und vor allem bei diesen warum fragen kann man
sich auch (2) denken so: (1) das können die sich doch EI-
GENTLICH im grunde genommen @auch selbst beantworten
oder@?

Chr: Lja::;

Fab: L jaa:echt. IMMER DIESE FRAGEN (.)wovon die
die antwort schon eigentlich WISSEN.

Chr: L
[nein die denken einfach-] L die denken einfach
wir sind alle behindert. (2)

Fab: L aber echt. (1)

Sin: L ach @die
LEHRER sind alle behindert.@

Chr: L nich alle. das hab ich
nich gesagt. genau genau sowas tun die nämlich auch. Was
sie gerade getan hat. die legen einem wörter in den mund?
und drehen dann den satz einmal um? und sa- und sa- sagen
dann „warum sagen sie das und das zu mir?“ und dann sagt
man so „da- das hab ich gar nicht gesa:gt“ (.) und dann
fangen sie an zu diskutieren und dann (.) ja. so halt (2)
es=is immer. ich weiß nich. Bisschen kritisch.(3)

#00:14:26-5#

In der Passage behandelt die Gruppe Berg ihr Verhältnis zu den PädagogInnen. Ausgelöst durch die Nachfrage nach negativen Seiten der Berufsvorbereitung, erweist sich das Thema PädagogInnen für die gesamte Gruppe als sehr präsent, negativ konnotiert und das Verhältnis damit als problematisch. Auf performativer Ebene zeichnet sich die Passage durch eine hohe interaktive und metaphorische Dichte, hohe Emotionalität und gegenseitige Kooperation aus, mit der ein stark negativer Gegenhorizont entworfen wird. Mit wenig Pausen und stets direkten Anschlüssen durch wechselseitige Bezug-

nahmen verläuft der Diskurs bis auf eine immanente Zwischenfrage selbstläufig.

Zu Beginn der Passage, welche die Wahrnehmung der PädagogInnen durch die Gruppe zum Thema hat, wird deutlich, dass große Übereinstimmung in einer starken Kritik an den PädagogInnen besteht, wobei Schwierigkeiten bei der Formulierung und Aushandlung der Gründe dieses negativen Horizontes offensichtlich sind. Die Konzentration auf das Klagen über permanente Kritik und das Hinterfragen von Handlungen und Aussagen der SchülerInnen seitens der PädagogInnen stimuliert im weiteren Verlauf der Passage auf performativer Ebene einen intensiven, emotionalen Diskurs. Stark kritisiert werden das fehlende Vertrauen der PädagogInnen und eine empfundene permanente Kontrolle, was aus einem unterstellten Defizit resultiert. Auch die gewünschten ausführlichen Antworten auf die Fragen überfordern die Gruppe und werden abgelehnt – so wird eine Ähnlichkeit zu einer Verhörsituation hergestellt, in der sich die Gruppenmitglieder wie Beschuldigte mit einer Bringschuld wahrnehmen.

Das kritisierte Fragen wird im Verlauf des Diskurses in den Bewerbungskontext eingebettet, der als Teil der Ausbildungsvorbereitung besonders wichtig dargestellt wird. Deutlich wird hier: Das Hinterfragen der PädagogInnen wird von der Gruppe unabhängig von der Legitimität grundsätzlich abgelehnt. In den zumeist abstrakten Beschreibungen, die darauf verweisen, dass detaillierte Darstellungen aufgrund strukturidentischer Erfahrungen ausbleiben können (da sie allen bekannt sind), bildet das Rollenverhältnis und die Statusdifferenz zu den PädagogInnen zwar einen positiven Horizont, nicht aber ihre Umgangsart mit den SchülerInnen. Im Kontext der Bewerbungen fühlen sich alle Gruppenmitglieder in hohem Maße bevormundet, kontrolliert und unter Druck gesetzt. Die Fragen der PädagogInnen unterstellen ein klares Defizit und stellen die Eigenmotivation bei den Bewerbungen und damit auch die intrinsische Motivation, ein Praktikum oder eine Ausbildung zu finden, in Frage (paradoxe Weise zielen diese Nachfragen auf die Sicherstellung der intrinsischen Motivation ab). Die grundlegende Ablehnung der (wahrgenommenen) Haltung der PädagogInnen verfestigt sich im Verlauf des Diskurses, wobei die Gründe dafür teils vage zwischen den oben genannten Punkten variieren bzw. selten explizit benannt werden. Zum Abschluss der Passage, gewissermaßen als Zuspitzung der bisherigen Äußerungen, wird in mehreren Sequenzen der Bezug zur Haltung der PädagogInnen gegenüber den SchülerInnen hergestellt. Dass die Fragen als „Abfragen“ erfahren werden und zum Gefühl eines „Überfragt-Seins“ führen, verweist auf die Wahrnehmung einer allgemein defizitären Sichtweise und mangelnder Anerkennung.

Die Passage offenbart mehrere negative Horizonte, die einen Orientierungsrahmen andeuten: Mit der Kritik der PädagogInnen und ihrer Handlungspraxis entsteht eine starke Grenzziehung zwischen der Gruppe und den

PädagogInnen. Diese werden für die als gestört wahrgenommene Interaktion verantwortlich gemacht. Das Selbstbild der Gruppe stimmt in ihrem Erleben nicht mit dem wahrgenommenen degradierenden AdressatInnenbild der PädagogInnen überein. Des Weiteren bildet auch der Bewerbungskontext einen negativen Horizont, den die problematische Interaktion verschärft. Ein positiver Horizont wird in dieser Passage nicht entworfen, was für ein Orientierungsdilemma der Gruppe bzw. Resignation und Stagnation spricht. Entlang des weitestgehend parallel entwickelten negativen Gegenhorizontes lässt sich im Umkehrschluss ein positiver Gegenhorizont rekonstruieren und die Passage durchaus als ein „Plädoyer“ für eine auf gegenseitiger Anerkennung und Respekt basierende Interaktion zwischen SchülerInnen und PädagogInnen interpretieren sowie als eine stillschweigende Forderung nach mehr Unterstützung und Zutrauen statt zusätzlichem Druck, etwa in unangenehmen Bewerbungskontexten. Bezüglich der Interaktion innerhalb der Gruppe deutet sich in der Passage an, dass trotz offensichtlicher strukturidentischer Erfahrungen und geteilter Orientierungen die grundsätzliche Ablehnung der Fremdzuschreibungen und damit auch der PädagogInnen am stärksten durch Christian forciert wird. Fabio und Sina halten sich trotz ihrer Zustimmung immer wieder auch etwas zurück.

4.3 Theoriebezüge und Ansätze gegenstandsbezogener Theoriegenerierung

Bei der Diskussion der Sozialisationsrelevanz der Bildungsgänge im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums bietet ein Blick auf die Interaktionsprozesse pädagogischer Praxis theoretische Anknüpfungspunkte. Die Fachkräfte sind in ihrer Berufsrolle in einer überlegenen Position und verfügen über das Wissen, welches als gesellschaftlich wertvoll erachtet wird und an die Jugendlichen weitergegeben werden soll. Dennoch ergibt sich ein praktisches Dilemma: Die Jugendlichen sollen einerseits als autonome und handlungsfähige Subjekte bestärkt werden, andererseits stellt ihre Unterstützung und Hilfe gerade dies in Frage. Wichtig sind laut Hurrelmann folglich eine an Anerkennung, Anregung und Anleitung ausgerichtete Handlungspraxis und die Ermöglichung von alltäglichen Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. ebd.). Die Abweichung der Interaktionspraxis vom pädagogischen Ideal lässt sich anhand von Elementen des strukturtheoretischen Paradigmas Oevermanns, der sich wiederum u.a. auf G.H. Mead bezieht, konkretisieren. Oevermann spricht von einer sozialisatorischen Interaktion als Interiorisierung von Regeln (vgl. Oevermann 1979: 160), wobei durch objektive Struktureigenschaften in der Interaktion die Handlungsfähigkeit des Subjekts hervorgebracht wird. Ein Kind, oder hier ein junger Mensch in der

Adoleszenz, wird also „kompetent, indem es selbst Kompetenzerfahrungen macht, ohne daß es in der Handlungssituation schon über die Kompetenz [...] verfügt“ (Liebau 1987: 124). Es gilt folglich so zu handeln, als ob die Kompetenz schon bestehe. Denn, durch diese Unterstellung werden wichtige Sinnstrukturen geschaffen, die einen „objektiven Bezugsrahmen“ (ebd.: 126) bilden, der die Entwicklung einer Interaktionskompetenz überhaupt erst möglich macht. Für die Verinnerlichung von Regeln müssen Heranwachsende demnach in Regelsysteme von außen im Sinne der so genannten „Als-Ob-Struktur“ einbezogen werden. In Gruppe „Berg“ ließ sich eine fehlende Als-Ob-Struktur in der Interaktion herausstellen. Unabhängig davon, ob die SchülerInnen sich um eine Ausbildung oder ein Praktikum bewerben, hinterfrage laut Fabio eine bestimmte Pädagogin permanent, ob und warum man sich bewerbe. Hier wird deutlich, dass die PädagogInnen aus Sicht von Fabio permanent die Eigenmotivation infrage stellen, kein Vertrauen entgegenbringen und Defizite unterstellen, sogar unabhängig von seinem Handeln.

Die sozialisatorische Bedeutung von Anerkennung für die Entwicklung eines autonomen, handlungsfähigen Subjekts ist auch zentraler Bestandteil Axel Honneths Theorie der Anerkennung. Sein Ansatz fokussiert besonders auf soziale Konflikte, die er als Anerkennungskonflikte interpretiert. Anknüpfend an Hegel und Mead geht er von einer dialogischen Subjektwerdung durch die Anerkennung von Anderen aus. Zusammenfassend dargestellt postuliert Honneth drei Muster intersubjektiver Anerkennungsverhältnisse: Die emotionale Zuwendung in Form von Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft), die kognitive Achtung in Form von sozialen Rechten sowie die soziale Wertschätzung in Form von Solidarität (vgl. Honneth 2003: 211). Letztere Form der Anerkennung ist hier ebenfalls von Relevanz. Denn die soziale Wertschätzung rekurriert auf die nicht als statisch zu betrachtenden Fähigkeiten und Eigenschaften eines Subjekts und ist entscheidend für die Anerkennungsweise der „praktischen Selbstbeziehung“ in Form von „Selbstschätzung“ (ebd.) Die Theorie bietet ein Instrumentarium, die Konflikte (hier z.B. mit den PädagogInnen) zu interpretieren. So entwirft Honneth bezüglich der sozialen Wertschätzung von Subjekten oder Gruppen ebenfalls Missachtungsformen, die sie auf der Ebene ihrer Würde oder ihres „Status“ (ebd.: 217) bedrohen. Ist eine gesellschaftliche Wertehierarchie so beschaffen, dass sie einzelne Lebensformen und Praktiken „als minderwertig oder mangelhaft herabstuft, dann nimmt sie den davon betroffenen Subjekten jede Möglichkeit, ihren eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen“ (ebd.). Damit verbunden ist der Verlust „der Chance also, sich selber als ein in seinen Fähigkeiten geschätztes Wesen zu verstehen“ (ebd.). Eben diese Erfahrung machen die Mitglieder der Gruppe Berg, wie unsere Analysen zeigen konnten.

4.4 Varianten der Theoriegenerierung. Über Fall-, Schiebe- und Hintertüren

Um die oben stehenden Überlegungen zu theoretischen Anschlüssen weiterzuführen, wären weitere Fälle und Kontraste zu berücksichtigen; allerdings sollen hier potentielle Relationen von Theorie und Empirie anhand des Materials und der Interpretationen illustriert werden; daher können wir auf weiteres empirisches Material verzichten. Um eine gelungene Theoriegenerierung von weniger fruchtbaren Varianten zu verdeutlichen, können wir uns der Metapher der „Tür“ bedienen.

Eine erste (hier nicht realisierte) Variante der Relation von Empirie und Theorie ließe sich als „Falltür“ bezeichnen. Über eine solche stürzen gegenstandsbezogene Vorannahmen in das Material, es handelt sich um punktuelle Illustrationen der theoretischen Aussagen bzw. ein „Exsampling“ im Sinne von Glaser und Strauss (zitiert nach Bohnsack 2010a: 30), das sich nicht systematisch oder nur durch das konsequente Ausblenden von Widersprüchen belegen lässt. Dies wäre der Fall, wenn man in dem Material etwa einen Ausdruck erlernter Hilfslosigkeit der SchülerInnen sehen würde. Durch das Lehrer-Bashing lenken dann die Jugendlichen von eigenen Defiziten ab und legitimierten so ihr Desinteresse an schulischer und beruflicher Bildung. Die Interpretationen konnten allerdings zeigen, dass die Jugendlichen durchaus eine Hilfe der PädagogInnen erwarten, die sie allerdings nicht erfahren.

Eine zweite Variante der Relation von empirischem Material und Theorien wäre etwa das „schiebetürartige“ Lenken des Blicks lediglich auf basale handlungs- oder subjekttheoretische Konzepte. Man könnte etwa hervorheben, wie in der Gruppendiskussion Distinktion zu Zwecken der Generierung von Identität stattfindet, also es ließe sich eine Differenz von Selbstwahrnehmung und Fremdzuschreibung weiter herausarbeiten oder auch Habitusinkongruenzen der SchülerInnen zu den LehrerInnen nachgehen. Hier wurde vor allem herausgearbeitet, inwiefern die Jugendlichen einen Erfahrungsraum teilen. Die Analysen fanden jedoch nicht statt, um die Grundlagen der Dokumentarischen Methode („schiebetürartig“) zu illustrieren, sondern um (die oben dargestellten) Brücken zu gegenstandsbezogenen Theorien zu schlagen. Methodologische Kategorien (hier der Dokumentarischen Methode) werden also nicht zu Selbstzwecken (im Sinne eines *l'art pour l'art*) angewandt, sondern um Anschlüsse an weitere Theorien zu ermöglichen, die den untersuchten Gegenstandsbereich fassen und verstehen lassen.

Diese gegenstandsbezogenen Theorien werden gewissermaßen durch die „Hintertür“ im Zuge der Interpretation eingeladen bzw. es werden Tore eröffnet und Wege gesucht um gegenstandsbezogene Theorien gleich zunächst nicht eingeladenen Gästen nachträglich einzulassen. Mit anderen Worten: Es war in der Forschungsfrage und dem Ausgangsparadigma nicht

beschlossen, welche Theorien an die empirischen Ergebnisse herangetragen werden. Wie wir oben zeigen konnten, ist es im Falle der Gruppe Berg besonders sinnvoll, sich mit Kompetenztheorien auseinanderzusetzen, etwa im Sinne Oevermanns. Auch unter Rückgriff auf die Anerkennungstheorie nach Honneth lassen sich Anschlüsse an Diskurse zu pädagogischer Professionalität und der Ermöglichung von Bildung eröffnen. Entscheidend ist, dass diese Theorien nicht immer schon die Interpretation des Materials selbst anleiten, sondern im Zuge der fortgeschrittenen Interpretation zu ihrer Schärfung und der gegenstandsbezogenen Typenbildung herangezogen werden. Werden die gegenstandsbezogenen Theorien immer schon vorausgesetzt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass man in die genannten „Falltüren“ tappt und das Material nur zur Bestätigung von Hypothesen nutzt. Solche Falltüren liegen also dann vor, wenn das Material bereits im Zuge der Interpretation auf Theorien bezogen wird, die Ergebnisse erklären sollen (ohne dass diese Ergebnisse vorliegen). Wie die Erfahrung in Forschungswerkstätten zeigt, neigen insbesondere macht- oder ideologiekritisch motivierte Studien sowie Arbeiten von Neulingen in der qualitativen Forschung dazu, im Material Bestätigungen zu finden, die theoretisch hergeleitete, gegenstandsbezogene Hypothesen gemäß dem Forschungsinteresse stützen.

5 Theoriegenerierung der Dokumentarischen Methode als Weiterentwicklung methodologischer Grundlagen

Im Rahmen des Beispiels kann nicht von einer Theoriegenerierung im Sinne einer Generierung metatheoretischer Grundlagen gesprochen werden, denn die Grundlagen der Dokumentarischen Methode wurden angewandt, also eben nicht infrage gestellt oder transformiert – wir hatten bereits die Frage aufgeworfen, wie sich auch solche Grundlagen der Forschung durch die Forschung selbst modifizieren lassen. Um sich dieser Frage zuzuwenden, können wir nochmals jene Relation zwischen Theorie und Empirie aufgreifen, die wir als „Schiebetür“ bezeichnet haben. Denn es ist auch möglich, dass anhand des Materials ein Blick auf solche handlungs- bzw. subjekttheoretischen Konzepte frei wird, die bislang keine Berücksichtigung im Ausgangsparadigma haben oder in einem widersprüchlichen Verhältnis dazu stehen und damit die Transformation der Grundlagen nahelegen. Hierfür wollen wir zwei Beispiele geben.

Bohnsack hat – erstes Beispiel – in seinen jüngeren Bildanalysen, die er erst seit etwa diesem Jahrtausend in der Dokumentarischen Methode ein-

geführt hat, eine Form des kollektiven Wissens, nämlich „Lifestyles“ (Bohnsack 2009: 69; Bohnsack/Przyborski 2015), rekonstruiert, die sich nicht so ohne weiteres in die bestehenden Kategorien der Dokumentarischen Methode fügt. Letztere gründen in der Leitdifferenz zwischen einem kommunikativ-generalisierten Wissen, das reflexiv verfügbar ist, und einem konjunktiven Wissen, das weitgehend präreflexiv und implizit die Alltagspraxis anleitet. Mit der methodisch-methodologischen Entwicklung von Vorgehen und Standards einer Analyse von visuellem Material ergab sich eine neue Kategorie von grundlagentheoretischer Relevanz. Denn der Lifestyle, der in Bildern propagiert wird, verweist auch auf die Frage, wie die Rezipierenden auf diese Repräsentation reagieren. Insofern ist die Relation der Kategorie des Lifestyles zu den Kategorien eines kommunikativ-generalisierten und konjunktiven Wissens zunächst unbestimmt und empirisch immer erst noch zu konkretisieren, womit also im Rahmen der Bildanalyse die methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode transformiert wurden. Anstatt von einem Lifestyle spricht Bohnsack in neueren Arbeiten auch von „Subjektcodes“ (2014). Mit dem normativen Appellcharakter von diskursiven Subjektfiguren im Sinne „hegemonialer Anforderungsprofile“ (Bröckling 2012: 31) bzw. „Identitätsnormen“ (Goffman 1975: 159) hat sich jüngst auch umfassend Geimer (2012, 2014; Geimer/Amling 2016) beschäftigt, was uns zu unserem zweiten Beispiel der Transformation von methodologischen Grundlagen führt.

Das zentrale Anliegen des Projekts „Aporien der Subjektivierung“ von Geimer besteht in einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode zugunsten der Berücksichtigung solcher kollektiver Wissensordnungen, die im Sinne der Dokumentarischen Methode nicht geteilten Erfahrungen oder gemeinsamen Erfahrungsräumen entspringen. Im Anschluss an die Governmentality Studies werden diskursive Subjektfiguren als dominante Imperative der Selbstregulierung gefasst, deren Relation zu Kernkategorien der Dokumentarischen Methode, hier: zu explizit-reflexiven (kommunikativ-generalisierten) und implizit-präreflexiven (konjunktiven) Wissensstrukturen, zu untersuchen ist. Während in dem Projekt derzeit erst KünstlerInnen und PolitikerInnen noch interviewt werden, insbesondere, um zu untersuchen, wie sie mit hegemonialen Subjektfiguren umgehen, so handelte eine Vorstudie im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts von den Erfahrungen junger PopmusikerInnen. Hier konnte gezeigt werden, dass der Diskurs der Popmusik keinen gemeinsamen Erfahrungsraum und geteilte Orientierungen produziert, sondern dass sich MusikerInnen ganz verschiedener Erfahrungsräume an einem gemeinsamen Referenzpunkt ausrichten: der diskursiv-hegemonialen Subjektfigur des „authentischen Selbst“. In der Vorstudie (vgl. Geimer 2014) zum laufenden Projekt wurde also deutlich, dass alle befragten, professionellen PopmusikerInnen diese spezifische Identitätsnorm, die nicht entweder auf Seite eines impliziten Wissens oder expliziten Wissens operiert, kennen, aber

ganz unterschiedlich auf sich selbst beziehen und in ihre Lebensführung integrieren. Es handelt sich also um eine kollektive Adressierung, die unterschiedlich wahrgenommen wird. Kern dieser Anrufung ist: Man muss echt sein, echte Emotionen und die lebendige Erfahrung sollen kommuniziert werden in der Musik, man soll etwas Eigenes zu erzählen haben bzw. man muss, wenn man ankommen will. Und es kommt nur an, wer maximal präsent ist und dabei ganz er/sie selbst ist. Dieser Imperativ wird ganz unterschiedlich interpretiert, ausgehandelt oder auch präreflexiv übernommen. In den verschiedenen Relationen der hegemonialen Subjektfigur (des authentischen Selbst) zu den etablierten Kernkategorien der Dokumentarischen Methode (vgl. Geimer 2014) liegt die metatheoretische, methodologische Innovation, durch welche dem qualitativen Forschungsprogramm sowohl neue Gegenstände wie neue Perspektiven auf bisherige Gegenstände möglich werden.

Wenngleich allerdings „Innovation“ und das „Neue“ generell (und vielleicht gerade in der Forschung besonders) positiv besetzt sind und gerade qualitative Forschung unter einem erheblichen Innovationsdruck steht (vgl. Travers 2009), so gilt es, einen ausgewogenen Blick auf das Verhältnis der stets dringend notwendigen Reproduktion von methodologischen Grundlagen und den wichtigen Momenten ihrer Innovation zu werfen.

6 Fazit

Wir hatten eingangs festgestellt, dass sich qualitative Forschung wesentlich dadurch auszeichnet, dass sich ihre Methoden dem Gegenstand anpassen können, während Methodologien den Gegenstand der Forschung entscheidend hervorbringen gemäß dem metatheoretischen Ausgangsparadigma. In dessen Rahmen lassen sich systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar Theoriegenerierungen und Anschlüsse an bestehende gegenstandsbezogene Theorien vornehmen (ohne diese in das Material zu projizieren). Wir haben dies anhand der Studie von Fiege illustriert und konnten im methodologischen Rahmen der Dokumentarischen Methode aufzeigen, dass die Jugendlichen im Hamburger Übergangssystem einen Erfahrungsraum teilen, der sich vor allem anhand der Bearbeitung von Konflikten mit dem Lehrpersonal aufspannt. Daran ließen sich kompetenz- und anerkenntnistheoretische Perspektiven anschließen, die Fragen zur Sozialisation und Bildung in diesem Erfahrungsraum aufwerfen und so gegenstandsbezogene Theorien entwickeln lassen (die hier nicht umfänglich diskutiert werden können, s. Fiege 2013). Aber auch die methodologischen Grundlagen sind nicht „in Stein gemeißelt“ und können bzw. müssen sich auch als transformierbar erweisen – wie

hinsichtlich der gegenstandsbezogenen Theoriegenerierung folgt diese Weiterentwicklung der Auseinandersetzung mit dem Material, bzw.: „Die Methoden und Standards qualitativer Forschung werden auf der Grundlage einer empirischen Rekonstruktion der Forschungspraxis entwickelt“ (Bohnsack 2015: 65). Es ist also die Forschungspraxis selbst, die Hinweise auf das notwendige Überschreiten bestehender kategorialer Begriffssysteme bzw. die Destabilisierung und Öffnung der grundlagentheoretischen Architektur nahelegt. Dies wurde anhand jüngerer Arbeiten von Bohnsack zur Bildanalyse und zur Rekonstruktion eines Lifestyles bzw. mittels der Diskussion der Hegemonialität diskursiver Subjektfiguren, die jeweils eine Neuausrichtung methodologischer Grundlagen der Dokumentarischen Methode implizieren, detaillierter besprochen. Auch Nohl hebt in diesem Band hervor, dass „nicht nur die Empirie durch grundlagentheoretische Überlegungen strukturiert [ist, AG/JF], sondern letztere auch durch die empirischen Interpretationen irritiert werden“ können und nennt ebenfalls Forschungsprojekte, die das Irritationspotential des empirischen Materials verdeutlichen.

Es läge nun nahe, die beiden Formen der Theoriegenerierung zu hierarchisieren und die Entwicklung von Grundlagentheorie zu präferieren – eine solche, allzu einfache Delegation der Reproduktion methodologischer Grundlagen an die Peripherie der Forschung übersieht jedoch zwei zentrale Aspekte. Wenn sich empirische Forschung stets der Fortentwicklung ihrer Grundlagen verschreibt, wird sie erstens intersubjektiv kaum mehr prüfbar und zweitens gegenstandsbezogen kaum anschlussfähig. Die Prüfung von Forschungsergebnissen durch die scientific community lebt vom Teilen der „Standards nicht-standardisierter Forschung“ (Bohnsack 2005b), die eine gemeinsame Diskussion über Güte und Qualität der Forschung ermöglichen. Änderungen an metatheoretischen Grundlagen reduzieren kommunikative Anschlussmöglichkeiten. Insofern kann man die häufig beklagte Disziplinierung und Differenzierung in strikt getrennte Schulen der deutschen, qualitativen Forschung und die Explizierung/Konturierung dieser Grenzen auch als ein Qualitätskriterium sehen, da erst so gemeinsame Referenzrahmen und Kontrollmöglichkeiten entstehen. Ein inflationäres Forcieren metatheoretischen Wandels würde zudem den Dialog zwischen Grundlagentheorie und gegenstandsbezogener Theorie, der besonders wichtig für praktische Anwendungsfelder ist, unterminieren und zum „Glasperlenspiel“ im berühmt-berüchtigten Elfenbeinturm einladen. Der unter wissenschaftspolitischen und ökonomischen Gesichtspunkten tendenziell hegemoniale Imperativ zur Innovation und Optimierung ist daher einzuschränken zugunsten der Verwert- und Prüfbarkeit der Ergebnisse von empirischen Unternehmungen im Bereich der qualitativen Forschung. Erst im Zusammenspiel von Innovation und Reproduktion der metatheoretischen und methodologischen Grundlagen qualitativer Forschung kann sich also deren Potential entfalten.

Literatur

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf [Zugriff: 28.08.2013].
- Blumer, Herbert (1931): Science without concepts. In: *American Journal of Sociology* 36, 4, S. 515-533.
- Bohnsack, Ralf (2005a): „Social Worlds” und „Natural Histories”. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In: *ZBBS* 1, S. 105-127.
- Bohnsack, Ralf (2005b): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8. Jg., Beiheft 4, S. 63-81.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010b): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Budrich, S. 47-72.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 35-55
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2015): Habitus, Pose und Lifestyle in der Ikonik. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Praxis. Opladen, Berlin, Toronto (erscheint).
- Brändle, Tobias (2012): Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Opladen: Budrich UniPress.
- Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Diskurs - Macht - Subjekt. Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 131-144.
- Fiege, Jule (2013): Kollektive Orientierungen von Jugendlichen in der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung des Hamburger Übergangssystems - eine qualitative Studie. Masterarbeit (unveröff.). Hamburg: Universität Hamburg, Institut für Soziologie.
- Geimer, Alexander (2012): Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in post-traditionellen Gesellschaften. *ZBF. Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, 3, S. 229-242.

- Geimer, Alexander (2014): Das authentische Selbst in der Popmusik - Zur Rekonstruktion von diskursiven Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. OEZS. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 39, 2, S. 111-130.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2016): Muster und Aporien der Subjektivierung in der professionellen Politik. Zur Rekonstruktion hegemonialer Subjektfiguren im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen von Biographie- und Diskursforschung. Wiesbaden: VS (erscheint).
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Beltz: Juventa.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Liebau, Eckart (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim & München: Juventa.
- Mannheim, Karl (1980[1924]): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: Kettler, D./Meja, V./Stehr, N. (Hrsg.): Karl Mannheim. Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 155-322.
- Merton, R. K. (1987): The focused interview and focus groups. Continuities and discontinuities. In: Public Opinion Quarterly 51, 4, S. 550-556.
- Morgan, D. L. (1997): Focus groups as qualitative research. London: Sage.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.
- Schubert, Hans-Joachim (2007): The Chicago school of sociology: Theorie, Empirie und Methode. In: Klingemann, C. (Hrsg.): Soziologisches Erbe: Georg Simmel, Max Weber, Soziologie und Religion. Chicagoer Schule der Soziologie. Wiesbaden: VS, S. 119-164.
- Park, E. Robert (1921): Sociology and the Social Sciences. In: American Journal of Sociology, 26, 4, S. 401-424.
- Park, E. Robert (1928): Human migration and the marginal man. In: The American Journal of Sociology, 33, 6, S. 881-893.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg.
- Reichert, Jo (2007): Qualitative Sozialforschung. Ansprüche - Prämissen - Probleme. In: Erwägen, Wissen, Ethik 18, S. 1-14.

- Reichert, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS.
- Travers, M. (2009): New methods, old problems: A sceptical view of innovation in qualitative research. *Qualitative Research* 9, 2, S. 161-179.
- Willis, Paul (1980): Notes on method. In Hall, S./Hobson, D./Lowe, A./Willis, W. (Hrsg.): *Culture, media, language*. Hutchinson: London, S.88-95.

Interpretation und Inferenz

Robert Kreitz

Der nachfolgende, methodologisch orientierte Beitrag thematisiert den engen Zusammenhang zwischen Interpretation und Inferenz. Ausgangspunkt ist die These, dass jeder Ausdruck des Verstehens einer Sinn tragenden Entität („Interpretation“) auf das subjektive Vermögen angewiesen ist, Schlüsse von etwas Bekanntem auf etwas Unbekanntes ziehen zu könne – dies meint der Ausdruck „Inferenz“. Denn der Sinn einer Entität, also das, worauf sie verweist, besteht gerade nicht in ihren perzeptiv erfahrbaren Qualitäten. Diese sind vielmehr Indizien für etwas zu Erschließendes, eben ihren Sinn. Gerade für die methodologische Reflexion qualitativer Forschungsverfahren sind Inferenzen von besonderer Relevanz, da diese Verfahren für sich in Anspruch nehmen, „interpretativ“ zu sein, also das Erschließen des noch nicht erschlossenen Sinns ihrer Gegenstände unbestritten im Mittelpunkt ihrer Bemühungen steht. Im Kontrast hierzu können quantitative Forschungsverfahren die Voraussetzung, dass die in standardisierten Verfahren gewonnenen Daten eine bereits festgestellte Bedeutung haben, nicht suspendieren – sonst wäre bereits das Auszählen merkmalsgleicher Fälle eine nicht erlaubte Operation. Natürlich sind auch für quantitative Verfahren Schlüsse und Schlussverfahren methodisch relevant, aber nicht – zumindest nicht vordergründig – die Klasse *interpretativer Inferenzen*, um die es im Folgenden geht.

Aus methodologischer Sicht sind interpretative Inferenzen genauso basal wie andere erkenntnisgenerierende Operationen im qualitativen Forschungsprozess wie beispielsweise Verfahren der Protokollerzeugung, des Anordnens und Sortierens des empirischen Materials oder des Vergleichens. Unbestritten ist, dass sich die qualitative Forschung mit einem Wirklichkeitsausschnitt befasst, der durch interpretative Inferenzen konstituiert ist.¹ Qualitative Forschung kann diese Wirklichkeit daher nur dann adäquat erfassen, wenn sie diese alltagsweltlichen Inferenzen in ihre eigenen Interpretationsleistungen aufnimmt und möglichst explizit macht. Für die Explikation der interpreta-

1 „Die Alltagswelt breitet sich vor uns aus als Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint.“ (Berger/Luckmann 1980: 21)

tiven Inferenzen sind solche Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit, in denen die interpretativen Leistungen selbst Gegenstand der kommunikativen und kooperativen Erzeugung der sozialen Wirklichkeit sind, von besonderem Interesse, denn hier treten die inferentiellen Prozesse offen zu Tage, die ansonsten „seen without being noticed“ (Garfinkel 1984/1967: 57) im Hintergrund ablaufen. Eine Klasse solcher Wirklichkeitsausschnitte sind Unterrichtsabläufe – unter der Annahme, dass es im Unterricht darum geht, dass den Adressaten des Unterrichts sich ein Sachverhalt erschließt, weshalb von den Unterrichtsbeteiligten gerade nicht unterstellt wird, dass die Sache allen Beteiligten bereits erschlossen ist oder sich ihnen wie von selbst erschließt.²

Dieser Fokus auf die Rekonstruktion inferentieller Prozesse im Unterricht, ihr Gelingen bzw. Misslingen, ist spezifisch *erziehungswissenschaftlich*. Aus dieser Perspektive interessiert die unterrichtliche Interaktion nicht primär als Zeichen eines zu bestimmenden „dokumentarischen Sinns“ oder als Manifestation einer „latenten Sinnstruktur“. Der Blick geht nicht zurück auf die Strukturen, die das manifeste Geschehen hervorgebracht haben, sondern richtet sich auf das, was das Geschehen aus der Perspektive der beteiligten Akteure jeweils bedeutet und was es für sie leistet. Indem die inferentiellen Prozesse nachvollzogen werden, durch die sich die Adressaten des Unterrichts die unterrichtlichen Gegenstände erschließen und im selben Zuge sich selbst für diese Gegenstände aufschließen (Klafki 1964: 297f.), wird der Beitrag, den ein gegebener Unterricht zur Bildung der an ihm beteiligten Personen leistet, rekonstruiert. Erst im Anschluss an diese Rekonstruktion werden die (unpersönlichen) generativen Strukturen, die einen gegebenen Unterricht hervorgebracht haben, erziehungstheoretisch relevant.³ Nachfolgend wird zunächst im Rahmen begrifflicher Vorklärungen der grundlagentheoretische Standort bestimmt, der den Bezugspunkt für die methodologischen Ausführungen des daran anschließenden Abschnitts bildet. Danach wird ein Verfahren der Analyse unterrichtlicher Kommunikation vorgestellt, in dessen Zentrum die Explikation inferentieller Prozesse im Unterricht steht. Abschließend richtet sich der Blick auf mögliche theoretische Erträge des Verfahrens.

- 2 Hier und im Folgenden bezieht sich „Unterricht“ nicht nur auf schulischen Unterricht, sondern schließt Kurse der Erwachsenen- und Weiterbildung, berufliche Fortbildungsveranstaltungen und dergleichen mehr mit ein sowie nicht organisatorisch gerahmte unterrichtsförmige Situationen, wie sie in Alltagsgesprächen spontan entstehen können.
- 3 Diese Sichtweise unterstellt, dass die Intentionen und ihre Interpretation auch im Rahmen einer dokumentarischen Interpretation nicht ignoriert werden können. Dass eine milde Gabe in dokumentarischer Einstellung auf den heuchlerischen Charakter des Gebenden verweist (Mannheim 1964: 108f.), präsupponiert, dass der Gebende zumindest versucht, Mildtätigkeit vorzugeben. Ein Schachspiel bei dem beide Spielerinnen weder gewinnen noch verlieren wollen, sondern einfach nur schematisch ihre regelkonformen Züge machen, ist eigentlich gar kein Schachspiel.

1 Begriffliche Vorklärungen

Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen ist eine Position, die man als „methodischen Externalismus“ bezeichnen kann. Sie besagt nicht viel mehr, als dass die „Kräfte“, „Fähigkeiten“ oder „Kompetenzen“ sowie jegliches „Wissen“, „Erkennen“ oder „Verstehen“ eines Individuums eines äußeren Ausdrucks bedürfen, damit diese abstrakten Eigenschaften einem handlungs- und erkenntnisfähigen Subjekt zugeschrieben und inhaltlich bestimmt werden können. Während die Abhängigkeit der Zuschreibbarkeit mentaler Prädikate bzw. latenter Variablen von erfahrbaren Leistungen des Subjekts zum *common sense* gehört, ist die Abhängigkeit der begrifflichen Bestimmung dieser Prädikate bzw. Variablen von dem inhaltlich bestimmten Tun der Subjekte weniger geläufig. Bereits Klafki macht jedoch im Kontext seiner Theorie der kategorialen Bildung darauf aufmerksam, dass „erkannte Sachverhalte“ eine, die „Kräfte“ in ihrer Inhaltlichkeit bildende Funktion haben (Klafki 1964: 298), und das heißt nichts anderes, als dass die Bestimmung der „Kräfte“ bzw. der „Kompetenzen“, über die ein Individuum verfügt, von der inhaltlichen Bestimmung der Sachverhalte abhängt, die es aufgrund dieser Kräfte hervorzubringen vermag.⁴

Nicht anders ist es mit Blick auf das „Verstehen“. Das „Verstehen von etwas“ ist ein der direkten Beobachtung entzogenes Merkmal eines epistemischen Subjekts, das zu seiner inhaltlichen Bestimmung auf einen äußeren Ausdruck (in der Sprache der objektiven Hermeneutik: „Ausdrucksgestalten“) angewiesen ist. Dieser äußere Ausdruck ist die „Interpretation“. Verstehen befähigt zu Interpretationsleistungen bestimmter Art. Wer eine Frage verstanden hat, weiß zumindest, welcher Art die präferierte Antwort ist. Auch eine geeignete Rückfrage offenbart das richtige Verstehen der Frage. Eine Pianistin hat sich ein Verständnis eines Klavierstücks erarbeitet. Es zeigt sich in ihrer Interpretation des Stücks, vorgeführt bei verschiedenen Gelegenheiten. Die Zuschreibung von Verstehen ist nichts anderes als die Verbindung eines abduktiven Schlusses mit einem deduktiven Schluss, eine „*unobservable-fact abduction*“ im Sinne von Schurz (2008: 209): Weil jemand auf eine Frage geantwortet hat, weil die Pianistin das Stück auf bestimmte Weise gespielt hat, unterstellen wir (abduktiv) ein bestimmtes Verständnis der Frage bzw. der Musik und wir glauben deshalb (deduktiv), dass dieses Verständnis auch bei anderen Gelegenheiten zum Tragen kommen wird. So können wir prüfen, ob wir mit unserem Schluss richtig liegen. Eine „Interpretation“ ist daher kein „theoretisch-reflexives begriffliches Erfassen“, das nach Mannheim (1980: 272) einem „vorreflexiven Verstehen“ gegenübersteht. Vielmehr bezeichnet der Ausdruck „Interpretation“ das,

4 Dies hat natürlich Konsequenzen für den Zusammenhang von Inhalts- und Konstruktvalidität bei der Beurteilung psychometrischer Tests.

worin sich das Verstehen zeigt und manifestiert. Dieses Begriffsverständnis, welches das Verstehen als abstrakten Typus (*type*) und die Interpretation als Vorkommnis (*token*) des Verstehens betrachtet, ist unserem alltäglichen Sprachgebrauch näher als die eher willkürliche Festlegung von Mannheim.

Die Interpretation, in der sich ein bestimmtes Verständnis zeigt, ist auch nicht Ausdruck von einem Verstehen, das sich irgendwie „geistig“ „in unserem Kopf“ befindet. Eine Interpretation richtet sich nicht auf die mentalen Abläufe in den Köpfen der Akteure oder die Art ihrer (physiologischen) Realisierung, sondern allenfalls auf das, was sie bedeuten. Die Bedeutung, so heißt es bei Putnam (1975) mit Blick auf Bezeichnungen für natürliche Arten, befindet sich jedoch nicht in unserem Kopf.

Der Ausdruck „Inferenz“ steht hier für beliebige Arten von Folgerungen, durch die von etwas Bekanntem auf etwas Unbekanntes geschlossen wird. Von „inferentiellen Prozessen“ kann man sprechen, wenn (komplexe) Verknüpfungen einzelner Inferenzen gemeint sind. Inferenzen können in unterschiedliche Gattungen unterteilt werden. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie eine Wenn-dann-Verknüpfung zwischen Aussagen herstellen (eine Aufstellung von Wenn-dann-Verknüpfungen findet sich bei Link 2009: 76). Beispielsweise lassen sich die wahrheitsfunktionalen Beziehungen zwischen Sätzen der Aussagenlogik und der reinen Semantik wie die materiale Implikation für logische Folgerungen nutzen („Wenn alle Griechen Menschen sind, so ist auch der Grieche Sokrates ein Mensch“). Ebenso sind kontrafaktische Konditionale („Wenn er ihr damals geholfen hätte, dann wäre sie heute noch am Leben.“), pragmatische Inferenzen, die auf Implikaturen (Grice), Gelingensbedingungen für Sprechakte (Searle), Präsuppositionen und deiktische Beziehungen beruhen, Wahrscheinlichkeitsschlüsse und generische Aussagen, die Kausalgesetze, Regeln und Normen oder funktionale Zusammenhänge anwenden, und schließlich Schlussverfahren wie Deduktion, Induktion und Abduktion allesamt Formen inferentieller Beziehungen, durch die etwas nicht Sichtbares oder nicht Bekanntes erschlossen wird (Auflistung in Anlehnung an Link 2009: 76 u. Levinson 1994: 14). Inferenzen sind demnach ein fester Bestandteil unseres kommunikativen und kooperativen Alltags und nicht allein im Kontext von logischer Beweisführung, wissenschaftlicher Erklärung oder epistemischer Rechtfertigung anzutreffen.

Grundlegend für die weiteren Ausführungen ist die Annahme, dass jedem Verstehen inferentielle Prozesse zugrunde liegen, die anhand der Interpretationen rekonstruiert werden können. Derartige Rekonstruktionen sind Interpretationen zweiter Ordnung, verweisen also auf ein Verstehen des Verstehens und sind ihrerseits an Schlussverfahren gebunden. Unterwirft man die inferentiellen Prozesse zweiter Ordnung einer methodologischen Untersuchung, so erfährt man nicht nur etwas über das Verfahren der Rekonstruktion, sondern auch etwas über die Inferenzen, welche rekonstruiert werden, denn diese werden nur dann adäquat wiedergegeben, wenn die Rekonstruk-

tion die Inferenzen verwendet, die sie explizit zu machen sucht.⁵ Wäre es anders, blieben die Interpretationen erster Ordnung für uns schlicht unverstänlich. Diese realistische Perspektive auf interpretatorische Leistungen zweiter Ordnung ist eine Konsequenz aus der Annahme, dass zwischen Interpretationen erster und zweiter Ordnung eine methodische Kontinuität besteht: Die inferentiellen Prozesse des alltäglichen Lebens, seiner wissenschaftlichen Rekonstruktion und schließlich ihrer methodologischen Reflexion sind wesentlich gleich und bilden allenfalls Stufen der Explikation. Damit wird nicht bestritten, dass alltägliche Verstehensprozesse in der Regel automatisiert ablaufen und sie vom Subjekt gar nicht als inferentielle Prozesse erfahren werden. Die Unterscheidung zwischen einem „präreflexiven“, unmittelbaren Verstehen und einem reflexiv vermittelten Verstehen macht durchaus Sinn. Doch die Handlungen der einander unmittelbar verstehenden Subjekte, sind Interpretationen (erster Ordnung) ihres aufeinander bezogenen Verstehens und wären für uns als Interpreten unverstänlich, wenn sie nicht einer gleichbleibenden Ordnung und Logik unterlägen. Diese Strukturen der Interpretationen erster Ordnung zum Vorschein zu bringen ist daher die spezifische Leistung der Interpretation zweiter Ordnung.

2 Interpretation und Inferenz: methodologische Perspektiven

In der gegenwärtigen methodologischen Diskussion qualitativer Forschungsansätze finden inferentielle Prozesse relativ wenig Beachtung, sieht man von der generellen Zurückweisung einer „deduktiv-nomologischen“ und der Inanspruchnahme einer „abduktiven Forschungslogik“ im Kontext einer „Logik des Entdeckens“ einmal ab. Doch diese Gegenüberstellung ist wenig hilfreich und nur aus der Polemik der Begründer der „Grounded Theory“ gegen die in Forschungsroutinen zu erstarren drohenden amerikanischen Soziologie der 50er und 60er Jahre nachvollziehbar.⁶ In den einschlägigen Texten von Peirce zur Abduktion bzw. zur „Hypothesis“ finden sich sowohl naturwissenschaftliche Beispiele zur Veranschaulichung abduktiver Schlussverfahren als auch solche aus der Geschichtswissenschaft. In seinem Text zur „Logik der

5 Die metasprachliche Rekonstruktion eines Arguments, welches in der Objektsprache implizit bleibt, ist nur dann überzeugend, wenn unterstellt wird, dass es eben so hätte erwähnt (sc. „zitiert“) werden können, wenn es bereits in der Objektsprache explizit gemacht worden wäre. Denn an der Schlüssigkeit eines Arguments ändert sich nichts, ob es metasprachlich erwähnt und analysiert oder objektsprachlich verwendet wird.

6 Dies geht m.E. hinreichend deutlich aus den ersten Kapiteln von „The Discovery of Grounded Theory“ (Glaser u. Strauss 1967) hervor.

Geschichtsforschung“ wird die Abduktion als erster eines insgesamt drei Schritte umfassenden Forschungsprozesses dargestellt.⁷ Die beiden anderen Schritte beinhalten deduktive und induktive Schlüsse: Aus einer einmal ins Auge gefassten Hypothese werden empirische Konsequenzen abgeleitet, die dann „induktiv“ anhand empirischer Daten auf ihre Tragfähigkeit überprüft werden. Wie die Beispiele bei Peirce (1901: 94-97) und Schurz (2008) zeigen, wird gerade in den Naturwissenschaften so vorgegangen. In ähnlicher Weise funktioniert die theoriegeleitete (offenkundig deduktiv abgeleitete) Fallauswahl im Forschungsansatz der Grounded Theory oder die Exklusion (per Induktion) der sich nicht an den Daten bewährenden Kontexthypothesen im Verfahren der Objektiven Hermeneutik.

Der methodologischen Analyse inferentieller Prozesse in qualitativen Forschungsverfahren nicht zuträglich ist zudem die Abgrenzung von „qualitativer Induktion“ und theoriegenerierender Abduktion, wie sie sich insbesondere bei Reichertz (2013) findet. Sinnvoller wäre es, mit dem Begriff der Abduktion eine ganze Klasse unterschiedlicher Schlussarten zu bezeichnen, bei denen ausgehend von den Daten auf die diese Daten (Befunde) erklärenden Ursachen geschlossen wird, unabhängig davon, ob hierzu bereits eine Theorie vorliegt oder nicht (vgl. Schurz 2008). Denn die Koppelung des Abduktionsbegriffs an die Entdeckung neuer Theorien lässt außer Acht, dass auch die gewagtesten Hypothesen auf der Basis von Hintergrundüberzeugungen gebildet werden, sich also in ein theoretisches Netzwerk einfügen müssen, durch das sie *prima facie* plausibel erscheinen. Bei Reichertz jedoch wird das Dunkel des Unwissens durch „abduktive Blitze“ erhellt, ein romantisierendes Verständnis von Abduktion, das die Entwicklung von Hypothesen zu etwas macht, was außerhalb wissenschaftstheoretischer Erwägungen bleiben muss – ganz so wie in Karl Raimund Poppers „Logik der Forschung“. Nicht um qualitative von quantitativer Forschung zu scheiden, sondern um begründete Hypothesenbildung von wissenschaftlicher Spekulation abzugrenzen, wäre eine methodologische Untersuchung der abduktiven Schlüsse, wie sie in qualitativen Forschungsverfahren vorkommen, sinnvoll.

Dass auch im Alltag Interpretationen von Inferenzen abhängen, ist im Kontext qualitativer Methoden wohl unstrittig. Bereits in seiner Vorlesung aus dem Jahr 1964/65 geht Harvey Sacks (1985) der Frage nach, wie uns der Zugang zu den Gedanken und dem Wissen anderer Personen möglich ist, obwohl sie versuchen, uns dieses Wissen vorzuenthalten oder uns darüber zu täuschen. Die Antwort auf diese Frage sieht er in Folgendem: Wir können aus dem Verhalten anderer auf Dinge schließen, die sie getan oder unterlassen haben, weil diese Aktivitäten in unserer Kultur von bestimmten Voraussetzungen abhängen und an bestimmte Kategorien von Personen oder Dingen

7 Nicht nachvollziehbar ist, weshalb Rosenthal 2011: 58) in ihrem Lehrbuch diesen Forschungszyklus als Ganzes als „Abduktion“ bezeichnet. Im Text von Peirce, auf den sie sich bezieht, findet sich kein Hinweis auf diese, eher Verwirrung stiftende Verwendung.

gebunden sind. Wissen wir als Angehörige einer Gesellschaft bzw. einer Kultur um diese Bindungen, so sind wir in der Lage, aus Indizien, die wir wahrnehmen, zu erschließen, ob eine Person nur vorgibt, eine Handlung vollzogen zu haben, oder sie tatsächlich vollzogen hat. Das hat zur Folge, dass wir, wenn wir beobachten, wie die Polizei kommt und jemanden verhaftet, zunächst davon ausgehen, dass die betroffene Person etwas getan hat, was den polizeilichen Zugriff rechtfertigt. Wem Übles widerfährt, unterstellen wir, dass sein Verhalten dafür einen Grund gegeben hat. Sacks bezeichnet dies als das „Hiob-Problem“ (1985: 19). Die Regularität und kulturelle Konventionalität von Handlungen bezieht nicht nur legitime Handlungen ein, sondern auch illegitimes Handeln, das ebenfalls an Regeln gebunden ist. Aufgrund der prinzipiellen Beobachtbarkeit unserer Handlungen und unserem Wissen darüber, dass andere aus unseren Handlungen auf unsere Absichten schließen können, sind wir ständig mit dem Problem konfrontiert, wie wir mit dieser Beobachtbarkeit unserer Aktivitäten umgehen. Sacks nennt dies das „Adam-Problem“ (ebd.: 21). Eine genauere Beschreibung der inferentiellen Mechanismen, die es uns ermöglichen, Lücken in einer Erzählung wahrzunehmen und sogar das fehlende Element in seiner grundlegenden Charakteristik zu erschließen, liefert Sacks nicht. Man kann seiner Darstellung jedoch entnehmen, dass wir bei Fehlen näherer Informationen annehmen, die Kategorien und Abläufe, auf die wir uns in unseren Handlungen und sprachlichen Darstellungsaktivitäten beziehen, seien „typisch“ bzw. „normal“. Ferner lässt sich die Art der Schlüsse, die Sacks im Auge hat, eingrenzen. Zunächst handelt es sich offenkundig um Abduktionen, die auf der Grundlage sozial verankerter Regeln von einem offenkundigen Faktum auf etwas nicht Sichtbares schließen („unobservable-fact abduction“ in der Terminologie von Schurz (2008: 209). Dabei handelt es sich nicht um semantische oder syntaktische Regeln, sondern um pragmatische. Solche Regeln unterstellen, dass Personen im Lichte ihrer Wünsche und Überzeugungen mit ihrem Tun bestimmte Absichten verfolgen, dabei aber an Normen gebunden sind, die auch dann noch in Kraft bleiben, wenn sie hin und wieder durchbrochen werden. Ein Beispiel dafür, wie sowohl von den Interaktionsbeteiligten als auch von einem außenstehenden Beobachter Inferenzen eingesetzt werden, um von einer Interaktionssequenz auf ihre Kontextbedingungen zu schließen, findet sich bei Levinson (1994: 48-54). Seine Analyse zeigt, wie unterschiedliche Inferenzen ineinandergreifen, wenn man versucht, anhand eines unvollständigen Protokollauszugs nachzuvollziehen, um welche Art von Gespräch es sich handelt und von welchen Voraussetzungen die Gesprächspartner ausgehen.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Verfahren des Auslegens von Texten, wie sie aus Hermeneutik (Dilthey 1900/1990) und Bibelauslegung (Meyer 1971-2007) bekannt sind, hat Wolfgang Künne (2009) einen Vorschlag zur Systematisierung der beim Verstehen zu realisierenden Interpretations-

leistungen vorgelegt. Er unterscheidet sechs Sinnschichten, denen jeweils charakteristische Verstehens- und Interpretationsleistungen korrespondieren. Auf der Ebene des *perzeptiven Verstehens*, die Künne mit der Fähigkeit zu einer wortwörtlichen Wiedergabe sprachlicher Ausdrücke, also ihrer repetierenden Wiederholung verknüpft, finden noch keine inferentiellen Prozesse statt, weil im eigentlichen Sinne Verstehen noch gar nicht vorliegt. Die wahrgenommenen Einheiten bilden vielmehr das Material für die inferentiellen Prozesse, die die Grundlage eines inhaltlichen Verständnisses sprachlicher Äußerungen sind.

Die Ebene des inhaltlichen Verstehens wird durch das „Erfassen des *buchstäblichen* Sinnes einer Äußerung“ (Künne 2009: 65) erreicht. Dieses Verstehen äußert sich in der Fähigkeit, einen Satz zu paraphrasieren oder zu übersetzen. Da Bedingungen des Äußerungskontextes erst auf der nächsthöheren Ebene eingeführt werden, haben wir es hier mit einer rein semantischen Interpretation sprachlicher Ausdrücke zu tun, die keinen spezifischen Kontext unterstellt, sondern nur, dass es für diese Äußerungen typische Kontexte gibt, in denen die rein semantische Interpretation einer Äußerung vollkommen angemessen wäre. Eine Interpretation in Form einer Paraphrase bzw. einer Übersetzung zu produzieren, heißt nichts anderes als in anderen Worten, das Gleiche zu sagen, also semantisch (weitgehend) identische Sätze zu äußern, welche den gleichen Wahrheitsbedingungen unterliegen.

Auf den nachfolgenden Stufen des Verstehens integriert Künne in sein Modell Aspekte der Sprachpragmatik wie die Indexikalität sprachlicher Äußerungen und den illokutionären Gehalt von Äußerungen, die dem buchstäblichen Sinn einer Äußerungen den *propositionalen* und den *modalen* Sinn hinzufügen. Während indexikale (deiktische) Ausdrücke ihre Bedeutung durch die Position des Sprechers in Zeit und Raum sowie im sozialen Gefüge der Sprechsituation erhalten (vgl. Levinson 1994), hängt die illokutionäre Kraft von Äußerungen davon ab, dass bestimmte Gelingensbedingungen erfüllt sind. Etwas als ein Versprechen zu verstehen impliziert, dass die Bedingungen erfüllt sind, welche ein Versprechen zu einem gelingenden Sprechakt machen. Die von Künne angeführten sprachpragmatischen Sinnesebenen können um weitere ergänzt werden, wie z.B. um Präsuppositionen einer Äußerung und die Implikaturen, die sich aus der Einhaltung bzw. Ausnutzung der Griceschen Kooperationsmaximen ergeben. Ihnen ist gemeinsam, dass aus einer Äußerung in einem gegebenen Äußerungskontext über die buchstäbliche Bedeutung hinaus weitere Bedeutungskomponenten erschließbar sind, die man (hier wird von Künne abgewichen) als „pragmatische“ bezeichnen kann.

Analysen, die zu erschließen suchen, wie in der symbolisch vermittelten Interaktion von den Interaktionsbeteiligten Bedeutung hervorgebracht wird und welche Rolle dabei die sich auf unterschiedliche Regelsysteme stützenden Inferenzen spielen, gehen – so könnte man einwenden – am eigentlichen

Anliegen qualitativer Forschung vorbei. Qualitative Forschung richtet sich beispielsweise aus der Perspektive der „dokumentarischen Methode der Interpretation“ auf den *modus operandi* der Hervorbringung der sozialen Wirklichkeit (vgl. Bohnsack 2010: 60). Mit dem *modus operandi* ist aber nicht das Verfahren gemeint, durch das sich beispielsweise in einem Gespräch die Interaktionspartner wechselseitig aufzeigen, um was es ihnen gerade geht, sondern eine (in konjunktiver Erfahrung erworbene) spezifische Strukturiertheit des Subjekts, die ihrerseits dessen Praxis strukturiert.

Auch die „latenten Sinnstrukturen“, auf deren Identifikation sich objektiv-hermeneutische Analysen richten, sind nicht im Fokus der inferentiellen Analysen, wie sie hier beabsichtigt sind. Diese scheinen sich vielmehr auf das zu richten, was in der Sprache der objektiven Hermeneutik als „Sequenzierungsregeln“ bezeichnet wird, also die „Menge von algorithmischen Erzeugungsregeln“ zu denen auch syntaktische, pragmatische und formallogische gehören (vgl. Oevermann 2002: 7). In der Forschungslogik der objektiven Hermeneutik erzeugen diese Regeln die Gesamtheit möglicher sinnvoller Anschlüsse an einen vorhergehenden Handlungszug, die als allen Angehörigen einer Sprachgemeinschaft im Prinzip bekannt unterstellt werden. Die jeweiligen Selektionen aus dieser regulären Menge der Möglichkeiten sind Ausdruck der Fallstruktur und der ihr zugrunde liegenden latenten Sinnstrukturen (vgl. ebd.). Der objektiven Hermeneutik geht es demnach um die Analyse der Strukturen, die – bezogen auf einen „Fall“ – eine protokollierte Praxis hervorbringen.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die Unterscheidung zwischen einer soziologischen und einer linguistischen Analyse von Erzählungen bei Fritz Schütze (1976). Richten sich linguistische Analysen beispielsweise auf die Analyse auf die Struktur von Erzählungen als Textgattung, auf die Untersuchung dialektaler und soziale Varianten und die Einbettung von Erzählungen in Gesprächsabläufe (vgl. ebd., S. 21-24), sind soziologische Untersuchungen von Erzählungen darauf gerichtet, etwas über die Wissensbestände und Kompetenzen der Erzählenden bzw. der sozialen Einheiten zu erhalten, die in den Erzählungen als Ereignisträger oder soziale Rahmen thematisch werden. Die formale Textanalyse ist bei Schütze nur ein methodischer Zwischenschritt, um diejenigen sprachlichen Indikatoren aufzufinden, durch welche der Zusammenhang zwischen den Kompetenzen der in einer Erzählung vorkommenden Personen und sozialen Aggregate einerseits mit den geschilderten Ereignissen andererseits aufgeklärt werden kann.

Die drei genannten Autoren verbindet, dass sie (als Soziologen) an der Aufklärung der den Interaktionsbeteiligten selbst nicht transparenten individuellen und sozialen Strukturen interessiert sind, die dafür verantwortlich gemacht werden können, dass eine beobachtete (und protokollierte) Interaktion auf bestimmte Weise verlaufen ist. Demgegenüber richten sich inferentielle Analysen darauf, wie sich Akteure den Sinn der Interaktion

erschließen, an der sie beteiligt sind. Diese Ausrichtung erzeugt zunächst eine Nähe zur sprachwissenschaftlichen Pragmatik. Die Regeln der Bedeutungsproduktion und die Formen und Mittel ihrer Realisierung sind dort ebenfalls Gegenstand der Analyse, werden aber von den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft als bereits gekannt unterstellt. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ist diese Voraussetzung suspendiert: Wie kann eine Interaktion gelingen, die darauf gerichtet ist, die zu ihrem Verständnis erforderlichen Voraussetzungen im Zuge der Interaktion überhaupt erst herzustellen? Anders als bei der Analyse der sozialisatorischen Interaktion durch Oevermann u.a. (vgl. 1976: 282) richtet sich die Analyse inferentieller Prozesse daher darauf, Gelingen und Scheitern sozialisatorischer Bemühungen aus der Interaktion selbst zu erklären. Dies soll im Folgenden anhand einer exemplarischen Analyse einer Unterrichtssequenz dargestellt werden.

3 Die Theorie unterrichtlicher Kooperation - ein theoretischer Rahmen für inferentielle Analysen

Unterricht ist eine ausgesprochen komplexe und vielgestaltige kommunikative Gattung. Dieser Komplexität und Vielgestaltigkeit versucht eine Theorie des Unterrichts gerecht zu werden, in deren Zentrum ein Begriff kooperativer Wissensvermittlung steht (vgl. Kreitz 2011). Zentrale Merkmale dieser Konzeption sind:

- Unterricht dient der Vermittlung von Wissen unter „prekären“ Verstehensvoraussetzungen. Mit Blick auf die Adressaten der unterrichtlichen Wissensvermittlung erscheint ungewiss, ob sie bereits die wissensmäßigen Voraussetzungen besitzen, das verstehen zu können, was sie im Unterricht erfahren sollen. Dies kann mit Hilfe der Spezifizierung der universellen Grice'schen Kooperationsmaximen für die unterrichtliche Kooperation ausgedrückt werden.
- Die Unsicherheit hinsichtlich des Vorliegens der adressatenseitigen Verstehensvoraussetzungen hat zur Folge, dass die Wissensvermittlung einem didaktischen Aufbau folgt: Die Lösung des Verstehensproblems besteht darin, im Zuge des Unterrichts selbst die adressatenseitigen Voraussetzungen zu schaffen, die für das eigentliche Vermittlungsziel erforderlich sind. Gelingt kein linearer didaktischer Aufbau, dann zeigt sich die Didaktisierung der Wissensvermittlung in eingebetteten, rekursiven Schleifen, in denen diese Voraussetzungen thematisiert werden.
- Im Unterricht gibt es mehrere Ebenen der Kooperation, definiert durch den jeweiligen kooperativen Zweck. Fundamental ist die Kooperativität

der Teilnehmer, dass ein Unterrichtsgespräch überhaupt stattfinden kann. Darauf aufbauend können sich die Teilnehmer an dem sich entwickelnden Unterrichtsgespräch aktiv beteiligen oder auch nicht. Eine dritte Ebene wird durch das eigentliche Unterrichtsziel, die Wissensvermittlung, konstituiert. Durch diese Unterscheidung wird vermieden, dass ein am bloßen Unterrichtsgespräch orientierter Begriff von „Unterricht“ gegen einen „anspruchsvolleren“ Begriff ausgespielt wird, der die didaktische oder pädagogische Zielsetzung von Unterricht in den Mittelpunkt stellt. (Daraüber hinaus gibt es natürlich „inoffizielle“ und „subversive“ Kooperationen der Unterrichtsbeteiligten.)

- Schließlich werden theoretisch noch vier unterschiedliche Arten der Kooperativität postuliert (einseitige Kooperation, asymmetrische Kooperation, Kooperation auf Gegenseitigkeit und gemeinsame Kooperation), die zum Ausdruck bringen, wie sehr die Motive der am Unterricht beteiligten Personen miteinander verflochten sind: Im Idealfall richten alle Beteiligten ihr Tun am gemeinsamen Ziel des Lernens aus.

Aus dieser Konzeption folgt eine spezifische Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen: Wenn Unterricht dann und nur dann gelingt, wenn es in ihm zu einer Kooperation hinsichtlich der Herstellung und Sicherung eben der Verstehensvoraussetzungen kommt, die zu der gemeinsam intendierten Wissensvermittlung erforderlich sind, dann interessieren vor allem die konkreten Aktivitäten der Unterrichtsbeteiligten. Wie können diese Aktivitäten als Beiträge zur Lösung einer zuvor ausgehandelten kooperativen Aufgabe angesehen werden?

Das damit formulierte empirische Programm kann nur durch eine Methodik eingelöst werden, deren Auflösungsvermögen der Komplexität von Unterricht gerecht wird und daher ebenfalls komplex ist. Im Mittelpunkt der Inferenzanalysen, die durch eine Analyse der sequentiellen Struktur des Unterrichts und der im Unterricht verwendeten Materialien vorbereitet und flankiert wird, steht eine empirisch gewonnene „Konklusion“, i.e. der innerhalb einer Unterrichtsphase bzw. Unterrichtssequenz thematisch fokussierte, zu erschließende Sachverhalt, der den Teilnehmern am Unterricht vermittelt werden soll, bzw. die prozedurale Fähigkeit, die im Unterricht erworben werden soll. Die Interaktion zwischen den Unterrichtsbeteiligten wird in der inferentiellen Analyse daraufhin untersucht, inwiefern ihre Beiträge geeignet sind, dieses lokale Unterrichtsziel tatsächlich zu erreichen, oder ob sie darauf hindeuten, dass hierzu erforderlichen Inferenzen eben nicht vollzogen werden (können).

4 Die Inferenzanalyse von Unterricht am Beispiel eines Englischkurses der Erwachsenenbildung

Im Folgenden werden Ergebnisse der Analyse einer Phase aus einer anderthalbstündigen Sitzung eines Kurses der Erwachsenenbildung zur Auffrischung vorhandener Englischkenntnisse vorgestellt. Die Sitzung, bei der sieben Teilnehmer, eine Dozentin und eine Beobachterin anwesend waren, wurde mit einem digitalen Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend nach den Regeln des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (Selting u.a. 2009) transkribiert. In der Sitzung wurde die Tafel und eine Pinnwand benutzt, ein Arbeitsblatt ausgeteilt und mit einem den Kurs begleitenden Lehrbuch gearbeitet.

Die Analyse beginnt mit der Erstellung der sogenannten „Phasierungstabelle“. In ihr wird die Struktur des Unterrichts als Abfolge von Phasen und Sequenzen sichtbar gemacht. Zentral für die Identifikation von Phasen und Sequenzen ist die „kooperative Ordnung“ des Unterrichtsgesprächs, so wie sie lokal hergestellt und aufrechterhalten wird. Anschließend werden die im Unterricht verwendeten Unterrichtsmaterialien unter inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten beschrieben. Da diese Materialien Objekte sind, die im Unterricht auf bestimmte Weise gehandhabt werden und die im Unterricht thematischen Inhalte repräsentieren, richtet sich die Analyse der Unterrichtsmaterialien darauf, wie durch sie Handlungsvollzüge vorstrukturiert und Inhalte repräsentiert werden. Anschließend werden die im Unterricht behandelten Inhalte analysiert. In der hier behandelten Kurssitzung geht es um das englische „gerund“. Die Analyse der Unterrichtsmaterialien offenbart, dass die Lehrgrammatik, so wie sie auch im hier behandelten Kurs vermittelt wird, von der wissenschaftlichen Deskription des sprachlichen Phänomens nicht nur abweicht, sondern die sprachliche Realität sogar auf irreführende Weise darstellt.

Der Inferenzanalyse, die einzelne Unterrichtsphasen fokussiert, geht die strukturelle Analyse einer Phase voraus, die sich auf die zeitliche Anordnung der in ihr eingebetteten Sequenzen und die Abfolge interaktiver „Runden“ (Sequenzen von initierenden Äußerungen, Antworten und Evaluationen, die durch eingebettete Seiten- und Nebensequenzen erweitert werden können) richtet. Anschließend wird die thematische, kommunikative und kooperative Ordnung der Phase bestimmt. Das Ergebnis dieser vorbereitenden Analysen wird stichwortartig in die Phasierungstabelle übernommen, so dass aus ihr der Gesamtverlauf des Unterrichts hervorgeht. Die Ergebnisse dieser beiden Arbeitsschritte werden in einer knappen Charakterisierung der Unterrichtsphase zusammengefasst. Nach der nun folgenden Bestimmung der „Konklusion“ als erstem Schritt der Inferenzanalyse wird untersucht, inwiefern die unterrichtlichen Aktivitäten geeignet sind, den Unterrichtsinhalt den Teil-

nehmern verständlich zu machen. In einer abschließenden Reflexion wird das analysierte Geschehen im Lichte alternativer Verläufe diskutiert. Diese können gedankenexperimentell generiert oder auch auf empirischem Wege eingeführt werden. Das gesamte Analyseprogramm wird hier auszugsweise vorgestellt.

Das *sprachliche* Thema der untersuchten Phase ist, wie in den beiden vorherigen Phasen die Bildung von Sätzen nach dem Satzbaummuster [P-Deix/[P-Det + Sub] + [[Kv + Adj] + [Präp + Vv+ing]]] bzw. [P-Deix/[P-Det + Sub] + Vv + [Präp + Vv+ing]]⁸. Die Aufgabenstellung fokussiert dabei das Finden eines sachthematisch passenden lexikalischen Verbs und die Bildung seiner -ing-Form. Das *sachliche* Thema⁹ besteht in den Dingen, die Personen aus dem sozialen Nahbereich der jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Tn) gut oder schlecht können, was sie interessiert oder auch Angst macht. Diese Personeneigenschaften, die durch die Liste auf der Pinnwand vorgegeben sind, sollen von den Tn unter Bezug auf Personen in ihrem Umfeld inhaltlich konkretisiert werden. Für den sprachlichen Ausdruck soll ein lexikalisches Verb in -ing-Form verwendet werden. Der zu leistende sprachthematische Beitrag ist somit sachthematisch eingeschränkt. Allgemein lässt sich die Phase wie folgt charakterisieren: Gegenüber den beiden vorhergehenden Phasen mit der gleichen sprachlichen Thematik ist die vorliegende Phase dadurch gekennzeichnet, dass die Tn aufgefordert werden, neues sprachliches Material zu produzieren. Diese Produktion wird durch die Etablierung eines neuen Sachthemas und durch die Vorgabe einer Liste von Verbausdrücken, die durch eine Präpositionalphrase ergänzt werden müssen, von der aber nur der Kopf (die Präposition) mitgeliefert wird, induziert. Dadurch wird der Anwendungsbereich einer bekannten Form erweitert. Man kann also sagen, dass die Phase eine *Einübung einer sprachlichen Form in einem erweiterten Anwendungsbereich* ist.

Zu Beginn der Phase wird die Aufmerksamkeit auf die, die Interaktion vorstrukturierende Liste auf der Pinnwand gelenkt, dann wird die Aufgabe erteilt, nach der alle Tn einen Satz bilden sollen, der Eigenschaften von Per-

8 „P-Deix“ steht für Personendeixis („I“, „we“); „P-Det“ für possessives Determinativ („my“); „Sub“ für Substantiv; „Vv“ für Vollverb; „Kv“ für ein Kopulaverb usw. Die eckigen Klammern deuten zusammengehörige Wortgruppen mit syntaktischer Funktion an. Ein Beispiel für einen Satz, der dem Satzbaummuster entspricht wäre: „My [P-Det] brother [Sub] is [Kv] good [Adj] at [Präp] singing [Vv+ing]“. Die Bezeichnung der Wortarten und ihre Kürzel folgt der „IDS-Grammatik“ (Zifonun u.a. 1997: 23-67).

9 Die Unterscheidung zwischen sprachlichen und sachlichen Thema ist dadurch motiviert, dass im Unterricht der fokussierte Unterrichtsinhalt häufig dadurch zu Gegenstand wird, indem über etwas anderes gesprochen wird. Im Falle des Sprachunterrichts wird ein Sachthema gewählt, das mit genau den sprachlichen Mitteln elaboriert wird, die den eigentlichen Gegenstand des Unterrichts bilden. Daher wird häufig das sachliche Thema gar nicht kohärent verfolgt, sondern ausgeblendet, sobald es seinen Zweck erfüllt hat. Es kommt aber auch vor, dass das sachliche Thema in den Vordergrund rückt. Dies ist insbesondere der Fall, wenn der „pädagogische Fokus“ (Seedhouse 2004) auf *fluency* liegt.

sonen im sozialen Nahbereich der Tn zum Thema hat und in seinem thematischen (sachthematisch neuen) Bestandteil eine Tätigkeit nennt, zu der ein Exemplar aus der so definierten Personenmenge in der Relation des „Gut-Könnens“, „Interessiert-Seins“ usw. steht. Die ungerichtete (an das Plenum gestellte) Aufgabenstellung wird dann aber nur von drei weiblichen Tn bearbeitet. Sie wird zudem nach zwei Runden von der Dozentin modifiziert, indem zur Verwendung weiterer Items der Wortliste aufgefordert wird. Die Formatkorrektur, die relevant wird, weil eine der antwortenden Tn die Präposition mit einer Nominalphrase anstelle eines Verbs ergänzt, wird erst beim zweiten Auftreten dieser (syntaktisch korrekten) Lösung von der Dozentin durchgeführt. Abschließend wird ein männlicher Tn, der in der vorhergehenden Kurssitzung nicht anwesend war, aufgefordert, einen korrekten Beispielsatz zu produzieren, was aber fehlschlägt.

Der Kern der Phase aus insgesamt sieben IRF-Runden¹⁰, von denen zwei durch Reparatursequenzen expandiert sind. Auffällig ist, dass bereits nach der fünften Runde die Dozentin durch das Verteilen eines neuen Arbeitsmaterials und die Aufforderung ein letztes Beispiel zu bilden, ankündigt, dass die in der einleitenden Phasierung etablierte kooperative Ordnung wieder aufgelöst wird, und zwar bevor alle Tn einen Beispielsatz gebildet haben. Zudem lässt die Dozentin zu, dass einzelne Tn mehr als einen Beispielsatz bilden, was ebenfalls der etablierten Ordnung widerspricht. Die in der einleitenden Phasierung kommunizierte kooperative Ordnung wird in dieser Phase daher nur partiell realisiert. Diese noch recht vage Diagnose kann durch eine schrittweise Bestimmung der „Konklusion“, also der von den Tn zu lösenden Aufgabenstellung, konkretisiert werden:

1. Aus der Aufgabenadressierung in Z. 403 („everybody ONE sentence again please“) kann jede Tn entnehmen, dass sie genau einen Satz bilden soll. Ein Verfahren für die Organisation des Sprecherwechsels, der dies garantiert (wie z.B. das Reih-Um-Verfahren), wird jedoch nicht etabliert.
2. Die Satzbildung soll anhand der gelisteten Beispiele erfolgen. Dies geht aus der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Liste an der Pinnwand, das Vorlesen der Items und der Anweisung in Z. 404 („use one of these examples and make a new sentence“) hervor. Die gelisteten Wortgruppen gelten als bereits bekannt („!LOOK! there are some words ähm [we used in the last lesson]“; Z. 390) und sollten daher seitens der Tn semantisch dekodierbar sein. Wie aus dem Transkript zu entnehmen ist, sind die gelisteten Items jedoch keine Variation ein- und derselben Form. Nur die ersten sind Satzbeispiele mit unvollständiger Präpositionalphrase. Die anderen sind infinite Verbausdrücke, die mit einer Ausnahme aus einem

10 „IRF“ steht für „Initiation-Response-Feedback“ und ist ein im Unterrichtsgespräch allgegenwärtiges Sequenzmuster (vgl. Lüders 2003: 226-247). Erstmals systematisch untersucht wurde es von Sinclair und Coulthard und (unter konversationsanalytischen Vorzeichen) Hugh Mehan (siehe hierzu: Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 15-32).

Kopulaverb und einem Adjektiv bestehen. An sie sind jeweils, wie bei den Beispielsätzen zuvor, lexikalisch passende Präpositionen angehängt. Genau dies ist das allen Items der Liste gemeinsame Merkmal. Wie aus den Beispielsätzen durch Ersetzung der Pronomina durch einen anderen Ausdruck und wie aus den Infinitivkonstruktionen ein grammatikalisch korrekter Satz gebildet wird, wird als bekannt und von den Tn mit hinreichender Sicherheit umsetzbar unterstellt.

3. In Subjektstellung der zu bildenden Sätze soll eine Nominalphrase stehen, welche eine Person aus dem sozialen Nahbereich der antwortenden Tn bezeichnet. Die Dozentin gibt hierfür eine offene Liste von Personen an („speak about your friends your brother sister (.) neighbors...“; Z. 406-408). Aufgrund der sozialen Relation zu dem jeweiligen Sprecher verlangt diese Spezifikation der Aufgabenstellung die Verwendung des P-Det „my“ in Kombination mit einer Kennzeichnung der sozialen Kategorie. Dies ist eine Formbildungsaufgabe, die ebenfalls als leistbar unterstellt wird.
4. Durch die Bezugnahme auf einen realen Personenkreis wird von den Tn erwartet, dass sie eine inhaltliche Aussage produzieren, mit der den jeweiligen Personen Eigenschaften zugeordnet werden. Die Basis dieser Zuordnung sind die gelisteten Ausdrücke, die eine Ergänzung verlangen. Die Bearbeitung dieser sachthematischen Aufgabe geht daher der sprachthematischen voraus. Die inhaltliche Lösung der Zuordnungsaufgabe kann dadurch hervorgebracht werden, dass ausgehend von einem Item in der Liste eine Person gesucht wird, von der man etwas weiß, was die Leerstelle (=syntaktisches Objekt) des relationierenden Prädikatsausdrucks füllt. Man fragt sich als Tn beispielsweise, ob man von einer Person im eigenen sozialen Nahbereich weiß, was sie gut kann, was sie nicht kann, woran sie interessiert ist usw. Da dies sowohl Tätigkeiten als auch Dinge oder Themen sein können, ist sachthematisch eine Bezugnahme auf Tätigkeiten nicht zwingend. Folglich ist auch die Verwendung von Verben in -ing-Form nicht obligatorisch. Hinzu kommt, dass auch Nominalphrasen korrekte Ergänzungen der Präpositionalphrasen sein können. So lässt sich sagen, dass jemand „interested in gaming“ ist, aber auch, dass diese Person „interested in computer games“ sei. Lösungen dieser Art könnten von den Tn zwar ausgeschlossen werden, da das sprachliche Thema der Verwendung von Verben in -ing-Form nach Präpositionen in der Phase zuvor etabliert wurde und in der hier diskutierten Phase nicht ausgeblendet wurde. Da aber eine explizite Kontinuierung des Themas durch die Dozentin unterblieb und sie auf der sachthematischen Ebene nicht auf Tätigkeiten orientiert, welche Personen im sozialen Umfeld der Tn gut können oder an denen sie interessiert sind, werden solche Lösungen nicht blockiert. Sachthematisch angemessene Lösungen

können folglich mit der Anforderung kollidieren, Sätze mit Verben in -ing-Form zu bilden.

Die Konklusion besteht daher in einer sprachlichen Leistung, deren Bildungsalgorithmus wie folgt beschrieben werden kann:

1. Wähle einen der gelisteten Prädikatsausdrücke, der noch nicht verwendet wurde.
 - 1.1. Wähle eine Person (bzw. eine Personenkategorie) aus dem eigenen sozialen Umfeld, zu der die nachfolgende Prüfschleife noch nicht durchlaufen wurde. Falls es keine wählbare Person mehr gibt, gehe zurück zu 1.
 - 1.2. Prüfe, ob du über diese Person etwas (nicht bereits unter 1.2.1 negativ Geprüftes) weißt, was zur Ergänzung des gewählten Prädikatsausdrucks geeignet ist. Falls die Prüfung negativ ausfällt, gehe zurück zu 1.1.
 - 1.2.1. Prüfe, ob es sich dabei um eine Tätigkeit oder einen Vorgang handelt, weil auf diese Sorte von Dingen mit einem Verb in -ing-Form sprachlich Bezug genommen werden kann. Bei negativem Ausgang gehe zurück zu 1.2. Bei positivem Ausgang gehe über zu 2.
2. Forme den zu bildenden Satz in der folgenden Reihenfolge:
 - 2.1. Konstruiere die Kennzeichnung der gewählten Person(-en) durch Verwendung des P-Det „my“ und der sozialen Kategorie, der die Person(-en) zugehört bzw. zugehört (z.B. „mother“; „parents“).
 - 2.2. Nehme den unter 1. gewählten Prädikatsausdruck und bilde die finite Form unter Beachtung der Anzahl der Personen in 2.1.
 - 2.3. Nehme die an den unter 1. gewählten Prädikatsausdruck angehängte Präposition und ergänze ihn mit der Basis des Verbs, das die unter 1.2 gewählte und unter 1.2.1 positiv geprüfte Tätigkeit ausdrückt und hänge die Endung -ing an.
3. Spreche den unter 2. gebildeten Satz phonetisch und intonatorisch korrekt aus.

Betrachten wir exemplarisch die beiden Runden, in denen die Teilnehmerin „Tn2w“ die Protagonistin ist (Z. 423-433; Z. 443-460). In der ersten Runde ergänzt diese Tn die Präposition mit der Nominalphrase „home improvement“. Allerdings erweitert dies nicht das bekannte lexikalische Spektrum, da dieser Ausdruck bereits in einer vorangehenden Unterrichtsphase auftauchte. Außerdem wählt sie keine Person aus ihrem sozialen Umfeld, sondern referiert auf sich in Subjektposition des Satzes. Im einen Fall führt sie die Prozedur 1.2.1 nicht aus, im anderen die Prozedur 1.1. Sie folgt aber der Spezifikation der Aufgabe durch die Dozentin und wählt einen der Prädikatsausdrücke, der noch nicht verwendet wurde. Der oben beschriebene Algorithmus wird also stark modifiziert: Die Tn wählt sich selbst, sie nimmt das erste Item in der Liste, das noch nicht verwendet wurde, und stellt fest, dass es mit einer Tätigkeit verknüpft werden kann, für das es einen im Unterrichtsdiskurs bereits etablierten Ausdruck gibt, der aber aus einem nominalisierten Verb besteht. Die Flexibilität, diesen Ausdruck auf das Verb zurückzuführen und

die Präpositionalphrase zu formulieren: „at improving my home“, zeigt sie nicht. Sie bildet damit zwar einen grammatikalisch korrekten Satz, realisiert aber nicht die Inferenzen, die für sie eine neue Erfahrung beinhalten würden. Da die Dozentin die Antwort der Tn zwar mit einem Überraschung signalisierenden Interjektion rezipiert und (nach einer sachthematischen Expansion in Z. 430-432) honoriert, kann die Tn schließen, dass ihre performative Leistung den Erwartungen entsprochen hat.

Diese Analyse ist nicht so zu deuten, dass die Teilnehmerin nicht in der Lage gewesen wäre, die Aufgabe zu lösen. Vielmehr wird deutlich, wie wichtig es ist, dass die Lehrkraft durch ihre Phasierungs- und Strukturierungstätigkeiten einen Rahmen etabliert, der den Adressaten ermöglicht, die erwartete performative Leistung zu erbringen. Dies hätte im vorliegenden Fall darin bestehen können, dass die Dozentin auf die Einsetzung von Personen aus dem sozialen Umfeld insistiert, dass sie ein Reih-um-Verfahren etabliert, so dass alle Tn einmal einen Satz formulieren müssen, dass man zunächst den sachlichen Teil der Aufgabe bearbeitet (alles unter 1.) und dann den vollständigen Satz konstruiert, und dass sie immer wieder die Formvorgaben explizit macht, die diese Sätze erfüllen müssen.

In der zweiten Runde mit derselben Tn wählt diese erneut eine Nominalphrase zur Vervollständigung der Präpositionalphrase. Diesmal findet aber eine Reparatur durch die Dozentin statt. Dieser wird gesichtswahrend eine Honorierung vorangestellt, bevor der Defekt der Äußerung ausgesprochen wird. Die Korrektur wird dann kooperativ durchgeführt. Die Dozentin leitet (in Z. 452) die Reparatur ein, indem sie den Satz bis zur Präposition reformuliert, wartet aber die Vervollständigung des Satzes durch die Tn nicht ab, sondern liefert den ersten Teil der Lösung selbst, während die Tn ihrerseits eine lexikalisch nicht mögliche Lösung versucht. Die Tn realisiert aber, durch welchen Ausdruck eine der Formatvorgabe angemessene Lösung geleistet werden kann („practicing“), doch die Ergebnissicherung am Schluss der Runde durch die Dozentin fokussiert nicht diese Vorgabe, sondern die Bildungsregel für das Gerundium. Diese Interaktion und die regelmäßige Wiederholung von bereits in der laufenden Sitzung aktualisierten Lexemen deutet darauf hin, dass die Schwierigkeiten für Tn2w weniger im Verständnis der Bildungsregel für das Gerundium liegen, sondern eher in der Begrenztheit des ihr zur Verfügung stehenden Lexikons. Dies gilt auch für andere Tn. Da aber diese Voraussetzung für eine flexible Anwendung eines bereits eingeführten Satzbauschemas weder an dieser, noch an späterer Stelle bearbeitet wird, ist mehr als zweifelhaft, ob das lokale Unterrichtsziel erreicht wird.

Die hier exemplarisch durchgeführten Analysen offenbaren eine Reihe von Schwächen des untersuchten Unterrichts: Auf die Erfüllung der Aufgaben wird nicht insistiert; notwendige Vorbereitungen und Hilfen werden nicht angeboten; Korrekturen erfolgen gelegentlich gar nicht oder bleiben unzureichend; die wenigen Tn werden nicht gleichmäßig in die Aufgaben-

bearbeitung einbezogen. Durch die kleinteilige, die zu realisierenden Inferenzen und performativen Leistungen fokussierende Analyse können aber nicht nur die Defizite des Unterrichtsablaufs bestimmt werden, sondern auf ihrer Basis können auch gedankenexperimentell alternative Handlungsentwürfe konstruiert werden. Gemessen an der Allgemeinheit des Themas des Beitrags erscheinen derartige Mikroanalysen vielleicht als ziemlich kleinteilig oder sogar als kleinlich. Doch das Gegenteil ist der Fall: Die kleinteilige Analyse zeigt, dass der Unterricht zu wenig Anhaltspunkte für die Tn zur Bildung der richtigen Inferenzen bietet. Deshalb bleiben ihre Interpretationen der Aufgabenstellung defizitär. Ein kommunikativer Ablauf, in dem Aufgaben gestellt, aber auf ihre Erfüllung nicht mehr geachtet wird, ist kaum als „wohlgeformt“ zu bezeichnen – es sei denn, er wäre von allen Beteiligten nicht ernst gemeint gewesen.

5 Schlussbemerkungen

Mit dem Zusammenhang von Interpretation und Inferenz wird der Blick auf sehr kleinteilige, häufig implizit bleibende Phänomene symbolisch vermittelter Interaktion gelenkt. Gemessen an ihrer Relevanz für die Rekonstruktion interpretativer Prozesse finden sie in der Methodologie qualitativer (Sozial-)Forschung bislang wenig Beachtung. Ihre Analyse ist vielmehr in der sprachwissenschaftlichen Pragmatik zu Hause. Für die qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft sind inferentielle Prozesse immer dann von Interesse, wenn das Kerngeschäft von Bildung, Unterricht und Erziehung im Fokus steht: Jede Art von Vermittlungs- und Tradierungsgeschehen richtet sich auf die Erschließung der Welt für die Subjekte und die Erschließung der Subjekte für die Welt. Diese recht vage und allenfalls metaphorische Bestimmung von Bildung wird präzisiert und beim Wort genommen, wenn man sie als Frage nach der Rolle inferentieller Prozesse bei der Weitergabe kultureller Praktiken, Werte und Wissensbestände versteht. Inferentielle Analysen richten sich somit auf das pädagogische „Kerngeschäft“.

Soziologisch inspirierte Untersuchungen richten sich typischerweise auf Strukturen: Strukturen des Subjekts oder soziale Strukturen. Soziologische Theorie beschäftigt sich daher mit der Entstehung, Reproduktion und Wirkungsweise dieser Strukturen. Die Fragerichtung, die im erziehungswissenschaftlichen Kontext mit der Analyse von interpretativen Inferenzen eingeschlagen wird, ist jedoch eine andere. Vielleicht lässt sie sich wie folgt verdeutlichen: Charles W. Morris (1988) unterscheidet bekanntlich in seiner semiotischen Theorie zwischen Semantik, Pragmatik und Syntaktik. Während sich die Pragmatik mit der Beziehung zwischen Zeichen und Zeichen-

benutzer beschäftigt, richtet sich die Semantik auf die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem und die Syntaktik mit den Beziehungen der Zeichen untereinander. Betrachtet man Handlungen und Handlungssysteme als eine Spielart (komplexer) Zeichen, dann ist klar, wo der Ort der Soziologie und der Sprachwissenschaft ist: Während sich die Soziologie mit den Handlungen erzeugenden Strukturen befasst ist die (pragmatisch orientierte) Sprachwissenschaft mit dem Anteil von Handlungen und Handlungssystemen an der Festlegung der Bedeutung interessiert. Inferentielle Analysen von kooperativen Abläufen, für die unterrichtliche Prozesse nur ein Beispiel sind, richten sich auf eine „Syntaktik“ der Handlungen: Wie müssen sie aufeinander bezogen sein und ineinandergreifen, damit das mit ihnen verfolgte kooperative Ziel erreicht werden kann. Ziel inferentieller Analysen von Unterricht ist, so könnte man sagen, eine „Grammatik“ unterrichtlichen Handelns.

Moderne wissenschaftliche Grammatiken natürlicher Sprachen versuchen sich an einer Beschreibung und nicht an einer Normierung des Regelwissens der Angehörigen einer Sprachgemeinschaft. Auch „grammatikalische“ Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft ließen sich als rein deskriptive Unternehmungen verstehen. Die hier vorgenommene Analyse nährt aber Zweifel, ob dies ausreicht. Es ist nicht auszuschließen, dass die vorfindbare Praxis noch keine funktionstüchtige „Handlungsgrammatik“ entwickelt hat, die durch systematische Erforschung des Unterrichtsgeschehens nur noch abgelesen werden muss.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearb. und aktualisierte Aufl. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte, 38).
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1992/1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills: B. Budrich.
- Dilthey, Wilhelm (1990): Die Entstehung der Hermeneutik (1900). In: Dilthey, W. (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Band V: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Unter Mitarbeit von Georg Misch. Stuttgart, Göttingen: Teubner; Vandenhoeck & Ruprecht, S. 317-331.
- Garfinkel, Harold (1984): Studies in ethnomethodology. Cambridge: Polity Press (Social and Political Theory from Polity Press).

- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 3./4. Aufl. Weinheim/Bergstr.: Beltz.
- Kreitz, Robert (2011): „Kooperation“ als Grundbegriff einer analytischen Theorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F. O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-174.
- Künne, Wolfgang (2008): *Verstehen und Sinn. Eine sprachanalytische Betrachtung*. In: Bühler, A. (Hrsg.): *Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*. 2., durchgesehene Auflage. Heidelberg: Synchron, S. 61-78.
- Levinson, Stephen C. (1994): *Pragmatik*. Ins Deutsche übersetzt von Ursula Fries. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 39).
- Link, Godehard (2009): *Collegium Logicum. Logische Grundlagen der Philosophie und der Wissenschaften*. Bd. 1. Paderborn: mentis.
- Lüders, Manfred (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, Karl (1964): *Wissenssoziologie*. Auswahl aus dem Werk eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, Heinz (1971-2007): *Schriftsinn, mehrfacher*. In: Ritter, J./Gründer, K./Gabriel, G. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 8. 13 Bände: Schwabe, S. 1431-1439.
- Morris, Charles William (1988): *Grundlagen der Zeichentheorie, Ästhetik der Zeichentheorie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Oevermann, Ulrich (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik - Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. Online verfügbar unter www.ihsk.de.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Gripp, Helga/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen/Schröder-Caesar, Erna/Schütze, Yvonne (1976): *Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion*. In: Lepsius, M. R. (Hrsg.): *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags*. Stuttgart, Göttingen: Enke, S. 274-295.
- Peirce, Charles Sanders (1998): *On the Logic of Drawing History from Ancient Documents, Especially from Testimonies*. In: *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Volume 2 (1893-1913)*. Unter Mitarbeit von Nathan Houser, Jonathan R. Eller, Albert C. Lewis, André de Tienne, Cathy L. Clark und D. Bront Davis. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, S. 75-114.

- Putnam, Hilary (1975): The meaning of „meaning“. In: Putnam, H. (Hrsg.): *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers, Vol. 2*: Cambridge University Press, S. 215-271.
- Reichert, Jo (2003): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, Gabriele (2011): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3., aktualisierte und ergänzte Auflage*. Weinheim, München: Juventa.
- Sacks, Harvey (1985): *The Inference-Making Machine: Notes on Observability*. In: Teun A. Van Dijk (Hrsg.): *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3: Discourse and Dialogue*. London, San Diego, New York u.a.: Academic Press, S. 13-23.
- Schurz, Gerhard (2008): Patterns of Abduction. In: *Erkenntnis* (164), S. 201-234.
- Schütze, Fritz (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie. Band 10*. Opladen, Farmington Hills: Westdeutscher Verlag, S. 7-40.
- Seedhouse, Paul (2004): *The Interactional Structure of the Language Classroom. A Conversation Analysis Perspective*. Malden, Oxford: Blackwell.
- Selting, Margret u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (Ausgabe 10), S. 353-402. Online verfügbar unter www.gespraechsforschung-ozs.de.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (Hrsg.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände*. Berlin, New York: de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache, 7).

Wertetransmissionen und -transformationen in der familialen Generationenfolge

Konzeptionelle Überlegungen zum Entwurf einer empirisch gestützten
Theorie

Thorsten Fuchs

1 Einleitung

Wenn davon ausgegangen wird, dass Werte-Debatten vor allem dann erkennbaren Aufwind gewinnen, wenn sich gesellschaftliche Strukturen im Umbruch befinden und hierbei die „allgemein als legitim erachteten und deswegen positiv sanktionierten Werte auf minimale Verfahrensgrundsätze“ (Brumlik 1994: 22) zusammenschrumpfen, stehen die Zeichen der Zeit seit einigen Dekaden offensichtlich voll und ganz auf ein Leben in einer grundlegend in Auflösung begriffenen Gesellschaft. Denn nahezu überall sind Geltung und Anerkennung von Werten zur Disposition gestellt, erfolgen kulturkritische Klagelieder zum Wertezerfall und werden Anstrengungen unternommen, um scheinbar zurückgedrängte Werte zu rehabilitieren oder neue grundzulegen.

Auch und gerade in pädagogischen Zusammenhängen sind solche Debatten präsent und die ergriffenen Bemühungen gemeinhin weitläufig. In aller Deutlichkeit wurden sie in den 1970er Jahren akut und fanden im Erneuerungsbestreben von Grundwerten eine einflussreiche Ausdrucksform. Die wirksamsten Impulse hat hierbei sicherlich das Bonner Forum (1978) „Mut zur Erziehung“ eröffnet, dessen Thesen zur Stärkung von Werten in Pädagogenkreisen teilweise unterstützt und als erfreulicher Widerpart einer problematisch gewordenen „Emanzipationspädagogik“ verstanden wurden, wenngleich das Gros der *Scientific community* sie zurückgewiesen und als „Holzwege“ (Benner 1978) titulierte. Auch über Auseinandersetzungen mit Wolfgang Brezinkas oft wiederholter Gegenwartsdiagnose einer „wertunsicheren Gesellschaft“ (Brezinka 1986; 1989) sowie Hartmut von Hentigs „Ach, die Werte!“ (von Hentig 1999) fanden auf Werte bezogene Überlegungen sowie Möglichkeiten ihrer Vermittlung im pädagogischen Alltag mithin rege Aufnahme.

In das erziehungswissenschaftliche Kerngeschäft ist das Nachdenken über Werte dennoch nicht grundlegend eingedrungen. Zwar sind Konzepte der Werteerziehung in schulischen Kontexten bis zum heutigen Tag durchaus präsent.¹ Auch ist eine schier unübersichtliche Menge an pädagogischer Ratgeberliteratur zur Wertevermittlung entstanden, die anzeigt, dass es offensichtlich einen Bedarf an Klärung, Reflexion und Expertise rund um Wertefragen gibt. Auch und gerade in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hat seit den genannten Debatten der 1970er Jahre aber kaum eine theoretisch elaborierte Weiterentwicklung stattgefunden. Entwürfe einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Werte sind daher – obwohl in den letzten Jahren gelegentlich Hinweise zur Notwendigkeit einer Wiedergewinnung des pädagogischen Problembewusstseins um Wertefragen vernommen werden können (vgl. Schäfer/Thompson 2010; Anhalt 2012) – gegenwärtig im Themenpool der Disziplin ebenso wenig vertreten wie Arbeiten, denen es im Hinblick auf die Untersuchung von Werten gelingt, Theorie und Empirie in einen wechselseitig bereichernden Verweisungszusammenhang zu bringen.

Wenn im Folgenden konzeptionelle Überlegungen zum Entwurf einer empirisch gestützten Theorie der Wertetransmission und -transformation in der familialen Generationenfolge vorgestellt werden, soll auf diese Versäumnisse reagiert und so gleichsam ein Beitrag zur „Rekonvaleszenz“ vorgelegt werden. Dass von diesem nicht sogleich erwartet werden kann, alles das, was bislang in der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Werten versäumt wurde, aufzunehmen und zu korrigieren, dürfte selbstverständlich sein. Nicht in Aussicht gestellt wird mit diesem Beitrag insofern schon die Hervorbringung einer in Auseinandersetzung mit Empirie „gewonnenen“ bzw. an Empirie „bewährten“ erziehungswissenschaftlichen Theorie der Werte. Mit der Ankündigung, dass es um *konzeptionelle Überlegungen zum Entwurf einer empirisch gestützten Theorie* geht, kommt vielmehr das Anliegen zum Ausdruck, empirische Rekonstruktionen im Horizont theoretischer Erwägungen vorzunehmen und damit gerade nicht „theorielos“ zu verfahren, sondern sich vielmehr „verfügbarer“ Theorieangebote so zu besinnen, dass sie hinsichtlich ihrer empirischen „Anschlussfähigkeit“ hervortreten. In diesem Verständnis stellt der Beitrag theoretisierende und dezidiert auf empirische Forschung hin zugeschnittene Überlegungen dar, ohne jedoch schon selbst aus empirischer Forschung zu schöpfen.

Der Aufbau gestaltet sich dazu wie folgt: Zuerst wird Bezug auf die primär soziologisch-sozialphilosophisch orientierte Studie „Die Entstehung der Werte“ von Hans Joas (1997) genommen, da mit ihr einer der anspruchs-

1 In den letzten Jahren erschienen etwa ein Handbuch für Unterrichtende über „Werte-Erziehung und Schule“ (Mokrosch/Regenbogen 2009) sowie ein umfangreiches „Kompendium“ zu „Schulischer Werteerziehung“ (Zierer 2010). Darüber hinaus wurden etliche Monographien und Sammelbände veröffentlicht: Hansel 2009; Ladenthin/Rekus 2008; Ladenthin 2013.

vollsten und energischsten Versuche vorliegt, im wissenschaftlichen Feld „die Wertproblematik grundlagentheoretisch aufzuarbeiten“ (Thome 2003: 6).² Zugleich hält die Studie von Joas aber auch wichtige Hinweise für eine empirisch differenzierte Betrachtung von Werten bereit, die für erziehungswissenschaftlich akzentuierte Aufklärungen der „Wertproblematik“ adaptierbar sind und gerade für die Verwendung eines qualitativen Forschungszugangs sprechen (Abschnitt 2). Diesem soll dann der Weg geebnet werden. Im Weiteren erfolgen deshalb Betrachtungen von Befunden zur Wertbindung in Familien (Abschnitt 3); es werden sodann zwei aussichtsreiche Theorieperspektiven beleuchtet (Abschnitt 4) sowie methodische Sondierungen unternommen (Abschnitt 5). Die vorgestellten konzeptionellen Überlegungen enden schließlich mit Hinweisen, die nicht nur auf eine Verknüpfung von werttheoretischen Konzepten mit der qualitativ-empirischen Forschung hinauslaufen, sondern auch ein Weiterdenken sozialtheoretischer Bestimmungen von Werttransformationen in der familialen Generationenfolge stark machen (Abschnitt 6).

2 „Die Entstehung der Werte“ - Zur Wiedergewinnung eines Problembewusstseins um Wertefragen

In den zahlreichen, die „Wertproblematik“ thematisierenden Arbeiten von Hans Joas, insbesondere in der Studie über die „Entstehung der Werte“ (Joas 1997), findet die voranstehend diagnostizierte Marginalisierung von Wertefragen im Kontext der neueren erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung insofern eine bemerkenswerte Verallgemeinerung, als Joas hierin gleich eine *generelle* „Wertabstinenz“ (ebd.: 14) der gegenwärtigen wissenschaftlichen Konzepte und Debatten ausmacht und fehlende Antworten auf die „Frage nach der Entstehung der Werte“ (ebd.: 25) zum Anlass nimmt, um sich einer gründlichen Wiedererinnerung werttheoretischer Ansätze anzunehmen. Dadurch verspricht er sich, adäquate Mittel zur Beschreibung der Genese von Wertbindungen zu gewinnen und eine Steigerung des Reflexivitätsniveaus im Zusammenhang von Werte-Debatten vorzunehmen. Die von Joas in den Blick genommenen Ansätze erstrecken sich dazu auf einen Zeitraum zwischen 1887 und 1934; er beginnt seine Betrachtung mit Nietzsches „Über die Genealogie der Moral“ und endet bei John Deweys „Ein gemeinsamer Glaube“.

- 2 Bislang hat diese Studie von Joas allerdings eher zaghaft Eingang in die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung gefunden. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Arbeit von Bauer (2010) dar.

Auf der Basis dieser und weitere Werke³, die z.T. – wie Joas sagt – in der Nachkriegszeit „zurückgedrängt“ (ebd.: 25) und „in Vergessenheit geraten“ (ebd.: 252) sind, wird dann eine Argumentationslinie entwickelt, die Werte als stark emotional besetzte Vorstellungen über das Wünschenswerte begreift und ihre Entstehung mit Hinweisen auf „Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz“ (ebd.: 10) erläutert.

Kurz gesprochen bezieht sich Joas mit dem Ausdruck „Selbstbildung“ darauf, dass Werte gleichsam parallel zur Genese des Subjekts und der Formierung eines reflexiven Ich-Verhältnisses hervorgebracht werden – m.a.W.: „Werte entstehen deshalb im Prozess der Selbstbildung (...), weil wir in ein und demselben Akt, in dem wir uns gewissermaßen mit für uns wichtigen Personen identifizieren, uns mit deren Weltsicht und deren Werten identifizieren.“ (Joas 2006: 4) Üblicherweise ist der erste pädagogische Ort, an dem dies stattfindet, die Familie. Mit dem Ausdruck „Selbsttranszendenz“ lenkt Joas die Aufmerksamkeit hingegen auf den „Prozess, in dem ein schon geformtes Selbst die Erfahrung macht, dass es über die Grenzen dieses Selbst hinausgerissen wird“ (ebd.: 5), was er auch als „wertbezogene Transformationserfahrung“ (ebd.) bezeichnet.⁴ Für das Verständnis, wie Menschen zu ihren Wertbindungen kommen, braucht man nach Joas (1997: 24) daher „eine reiche Phänomenologie der Werterfahrungen“, die von den konsultierten werttheoretischen Ansätzen durch „wichtige empirische Hinweise“ (ebd.) angehäuft wird. Zwar verfolgt Joas mit seiner Arbeit über die „Entstehung der Werte“ kein eigenes empirisches Programm; er geht nicht, wie er sagt, „von empirischen Befunden aus“ (ebd.: 251). Jedoch sieht er den von ihm vorgelegten theoretischen Beitrag in „Korrespondenz“ mit empirischen Forschungen und formuliert wichtige Stichworte, die für eine empirisch differenzierte Erforschung von Werten in Rechnung zu stellen sind. So wird zunächst deutlich, dass bei der Betrachtung von Werten ein Rekurs auf ausgearbeitete Werttheorien geboten scheint und gerade die Bezugnahme auf solche Ansätze lohnt, die „zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts und den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts“ (ebd., 23) entstanden sind, da in diesen zumeist ein Bewusstsein für Wertefragen zum Ausdruck kommt, welches durch zeitgenössische Theorieangebote keinesfalls überboten wird. Als noch gewichtiger erweist sich aber der Hinweis darauf, dass Wertbindungen gerade nicht „aus rationalen Argumentationen hervorgehen“ (Joas 2003: 98), sondern aus Erfahrungen emergieren, weshalb sich Werte gar „nicht wirklich erfragen“ (ebd.) lassen, ohne die Erfahrungszusammenhänge, in die jene

3 Neben Nietzsche und Dewey werden auch werttheoretische Positionen von William James, Émile Durkheim, Georg Simmel, Max Scheler sowie – „ein halbes Jahrhundert später“ (Joas 1997: 254) situiert – Antworten auf die „Wertproblematik“ von Charles Taylor und Richard Rorty berücksichtigt.

4 Anhand religiöser Erfahrungen hat Joas solche Momente der Selbsttranszendenz in einer weiteren Publikation genauer untersucht. Siehe dazu Joas 2004.

Werte eingebettet sind, zu berücksichtigen. Sollen Wertbindungen deshalb gehaltvoll erfasst werden, müssen befragten Personen auch Gelegenheiten eröffnet sein, ihre jeweils konkrete „Erfahrungsbasis“ (ebd.) artikulieren zu können.⁵

Im weiteren Verlauf des Beitrags werden diese Einsichten – wie zuvor erläutert – für den Entwurf einer empirisch gestützten Theorie von Wertetransmissionen und -transformationen in der familialen Generationenfolge fruchtbar gemacht, ohne die referierte Studie von Joas in ihrer Anlage schlicht und ergreifend zu extrapolieren. Ein derartiger Weg scheint schon insofern nicht gangbar, als weder Joas selbst noch die von ihm aufgerufenen „Denker“ dezidiert über die Familie oder auch generationale Beziehungen im Hinblick auf Wertbindungen reflektieren. Es sind deshalb andere theoretische Konzepte zu bemühen. Sie stehen indes ebenso in der von Joas angesprochenen werttheoretischen Tradition des beginnenden 20. Jahrhunderts bzw. entwickeln sich aus ihr. Bevor auf diese Konzepte zu sprechen zu kommen ist, soll aber zunächst die im Zuge des Prozesses der „Selbstbildung“ erwähnte Entstehung von Werten im familialen Kontext näher ausgeleuchtet werden, wobei aus der kritischen Rekapitulierung einiger einschlägiger Befunde zur Wertbindung in Familien weiterführende Überlegungen zu einem probaten Untersuchungsdesign folgen.

3 Befunde zur Wertbindung in Familien

Dass Wertbindungen durch „Identifizierungsakte“ mit primärsozialisatorischen Bezugspersonen entstehen und sich deshalb eine Fokussierung des Familiengeschehens im Horizont der „Wertproblematik“ geradezu aufdrängt,

- 5 Gemessen an diesen Hinweisen werden etliche im Umlauf befindliche empirische Wertstudien in ihrem Geltungsanspruch fragwürdig (vgl. Joas 2003: insbes. 101f.; 2002: 76f.). Auch weithin bekannten und in erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen aufgenommenen Studien, wie etwa den Shell-Jugendstudien (z.B. Shell Deutschland Holding 2015), die oftmals öffentlichkeitswirksam die Wertorientierungen einer Generation präsentieren, fehlt ganz fundamental eine Einbettung ihrer Befunde in die konkreten Erfahrungszusammenhänge der befragten Personen. Durch das Abfragen von Wertaussprägungen in vorab festgelegten Bereichen können die befragten Personen nämlich immer nur solche Werte haben, die auch erfragt werden und ihre Erfahrungen gar nicht einbringen. Auf diesen Malus gängiger Wertstudien wurde zwar schon häufiger hingewiesen – etwa von Fanny Tamke (2010: 235), die in einer luziden Kritik an der Shell-Jugendstudie hervorhebt, dass dieser „eine theoretische Einbindung bzw. Antwort auf die Frage“ fehle, aus welchen Lebenssituationen und -verhältnissen Werte erwachsen und „inwieweit Werte (...) biografisiert bzw. biografisierbar sind“ (ebd.). Mit den theoretischen Ausführungen von Joas erhalten kritische Hinweise dieser Couleur jedoch eine ausführlichere Herleitung und Begründung.

findet bereits eine ausführliche Herleitung in Dieter Claessens Arbeit „Familie und Wertsystem“ (1962) – wenngleich in dieser keineswegs das Anliegen eines Wiedererkundens wertheoretischer Konzepte im Mittelpunkt steht. Claessens geht es mit seinen Analysen vielmehr darum, der vor allem in soziologischen Diskussionszusammenhängen präsenten Rede von einer „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ zu mehr Präzision zu verhelfen. Dabei beschreibt er die Tradierung von Werten als Grundprozess familialer Sozialisation und richtet den Blick darauf, wie Werte in der Binnenstruktur der Familie aufkommen und weitergegeben werden. Dazu wird eine die gesamte Arbeit tragende Unterscheidung eingeführt: Demnach liegen Werte einerseits in Form kultureller Wertsysteme vor und dienen als objektivierte Maßstäbe, an denen sich Menschen orientieren. Sie bestehen andererseits aber auch als spezifische „Werthaltungssysteme“ innerhalb der Persönlichkeit“ (ebd.: 28). In dieser Form sind Werte „im Individuum ‚internalisiert‘“ (ebd.) und durch eine Selbstverständlichkeit charakterisiert, die dazu führt, dass ihre Existenz zunächst und zumeist gar nicht zur Diskussion gestellt wird. Dieser hohe Grad an Selbstverständlichkeit äußert sich vor allem darin, dass die Weitergabe von Werten in der Familie insbesondere Formen nichtbewusster Übertragung annimmt, was die Frage nach dem Wie der „Introjizierng“ von ‚Werten‘“ (ebd.: 15) aber umso drängender macht. Claessens konzentriert sich deshalb in Anlehnung an Überlegungen von Ernst Cassirer u.a. auf das „Mittelglied zwischen Werten und Individuum“ (ebd.: 36), welches er im Symbol – vor allem im „Erlebnissymbol“ (ebd.: 106) – erblickt, das „als das Greifbare, Beobacht- und Übernehmbare“ (ebd.: 37) auf Werte verweist. Die Funktion dieses Erlebnissymbols liegt darin, Werte gleichsam „handlich“ zu machen, d.h. sie über regelmäßig auftretende Handlungsgestalten zu übermitteln (vgl. ebd.: 12). Gerade Familienrituale, die sich „durch große Regelmäßigkeit des Auftretens und Gleichheit des Ablaufs“ (ebd.: 137) auszeichnen, können laut Claessens dieser Funktion besonders gut nachkommen. Ihre „große Regelmäßigkeit erhöht die Ablaufsgewißheit der beteiligten Familienmitglieder (...); die Inhaltsgewißheit und die starke Gefühlsgeladenheit vertiefen die Beziehungen zwischen ihnen“ (ebd.: 138). Dabei, so Claessens weiter, symbolisieren Familienrituale auch sozio-kulturelle Werte. Gerade aber die eigendynamischen Prozesse im familialen Binnenraum können mit ihnen deutlich werden, weshalb sich nicht sagen lässt, dass Familienrituale schlicht als verlängerter Arm kulturell vorgegebener und deutungsmächtiger Werte fungieren. Sie richten sich hingegen gerade eigensinnig an den konkreten Situationen des Familienalltags aus. Im Hinblick auf das „Wertsystem“ der Familie liegt die Besonderheit nach Claessens deshalb in einem geradezu „paradox-funktionalen Verhältnis“ der Familie zur Gesellschaft (vgl. ebd.: 146). Im Familienalltag können gesellschaftliche Positionen und kulturell vorgegebene Verhaltensweisen „in sonst unüblicher Weise in Frage gestellt

und vernachlässigt werden“ (ebd.: 149), ohne dadurch aber die Achtung der dahinter- bzw. „darüberstehenden Werte“ (ebd.) prinzipiell zurückzuweisen.

So aufschlussreich, begrifflich präzise und theoretisch ansprechend diese Analysen von Claessens auch sind, es muss konstatiert werden, dass von ihm in der Entwicklung dieser Überlegungen eine folgenschwere „Beschränkung auf die so genannte Kern-Familie vorgenommen und das Problem einer „Werte“-Tradierung“ (ebd.: 11) somit nur im generationalen Zusammenhang von Mutter, Vater und Kind untersucht wird. Auch wenn Claessens diese Beschränkung als theoretisch legitim ausweist, bleibt damit allerdings der umgebende Familienverband ebenso wie die mehrgenerational verankerte familiäre Tradierungsgeschichte unberücksichtigt. Das geschieht in vergleichbarer Form auch in stärker erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Arbeiten. So haben sich etwa Klaus Mollenhauer, Micha Brumlik und Hubert Wudtke (1975) in ihrer Untersuchung zur Familienerziehung – in der es zwar nur anfänglich im engeren Sinne um Werte geht⁶ – lediglich auf die Betrachtung des „Ehe-Systems“, „Eltern-Kind-Systems“ und „Kinder-Systems“ beschränkt und darin schon die ganze „Komplexität des familialen Lernfeldes“ (ebd.: 37) erblickt. Und die momentan aufgrund ihrer Aktualität häufiger rezipierten Arbeiten von Margit Stein (2008; 2013), in denen beansprucht wird, den gegenwärtigen Stand der Werteerziehung in Familien zu skizzieren, gehen immer wieder bloß dem elterlichen Einfluss auf die Wertbindung von Kindern nach.

Dabei wird innerhalb der Familienforschung vermehrt darauf aufmerksam gemacht, dass auch Großeltern-Enkel-Verhältnisse „zu den tragenden Säulen der Beziehungsstrukturen in heutigen Mehrgenerationenfamilien“ (Brake/Büchner 2007: 199) gehören.⁷ In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft ist die Bedeutung der Großeltern als selbstverständlicher Teil des Familiengefüges allerdings noch „erheblich unterschätzt“ (ebd.); es dominiert im primären pädagogischen Interesse am Erziehungsgeschehen nach wie vor der Fokus auf die Kernfamilie. Nur eine sehr überschaubare Zahl von Studien nimmt überhaupt Notiz von den Großeltern und betrachtet ihren familialen Stellenwert in einem Mehrgenerationenzusammenhang.⁸ Die wenigen erziehungswissenschaftlichen Studien, die

6 Das Werk eröffnet die gewählte Problemstellung mit der grundsätzlichen Frage: „Die Familie: Wert oder Unwert“ (Mollenhauer/Brumlik/Wudtke 1975: 11)?

7 Für die von Claessens berücksichtigten Verhältnisse der Nachkriegszeit kann dies noch nicht unbedingt gelten, so dass seine Konzentration auf die Kernfamilie in zeitgeschichtlicher Betrachtung mitunter sogar naheliegend ist; immerhin muss bis in die 1950er Jahre hinein von einer spezifischen Rollenkonstellation und Präsenz der Großeltern ausgegangen werden. Siehe dazu die Arbeit von Chvojka (2003: insbes. 297-334).

8 Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Familienforschung sind Forschungen zu Großelternschaft, ihren familialen Funktionen sowie ihren Beziehungen zu den Enkelkindern hingegen deutlich präsenter. Im deutschsprachigen Raum haben neben Anna Brake und Peter Büchner (2007) vor allem Harald Uhlenhorff (2003; 2008) und François Höpflinger (2009)

sich bei der Betrachtung des familialen Zusammenspiels explizit der Großelterngeneration annehmen, verweisen dabei aber – gewiss mal nur am Rande, zuweilen jedoch auch etwas detaillierter – auf deren Bedeutung bei der Vermittlung von Werten und heben z.B. hervor, dass Großeltern als Zeitzeugen einer früheren Welt mit ihren Lebenshaltungen, Gefühlsgehalten, Einstellungen fungieren – und zwar, indem sie den Enkelkindern Geschichten über diese darbieten. Unter dem Terminus „Brückenfunktion“ ist das in der Literatur präsent. Und wenn hervorgehoben wird, dass Großeltern als Wahrer der Familientraditionen und des kulturellen Familienerbes auftreten, verbirgt sich dahinter ebenfalls die Beschreibung einer Funktion, die deutlich macht, dass die Tradierung von Werten in einem Mehrgenerationengefüge erfolgt (vgl. Ecarius 2002). Das gilt sogar auch dann, wenn Großeltern nicht bzw. nicht permanent erzieherisch in das Familiengeschehen eingebunden sind. Man muss auch keineswegs die Vorstellung simpler „Vererbungsketten“ über die Generationen hinweg als Erklärung zulassen, um die Bedeutung der Großelterngeneration bei der Werte-Tradierung anzuerkennen. Vielmehr lässt sich sagen, dass die Werte, die jene „primärsozialisatorischen Bezugspersonen“, d.h. in der Regel die Eltern, repräsentieren und im Familienalltag hervortreten lassen, zumindest insofern keine gänzlich neuerfundenen sind, als sie selbst in einem generationalen Verweisungszusammenhang stehen. Sie sind also eingelagert in einen komplexeren familialen Tradierungsprozess, der auch die Großelterngeneration umfasst – ganz gleich, ob deren Werte den späteren Generationen als überlieferungswürdig gelten, ihnen nur hier und da von Relevanz sind oder auch als permanenter negativer Gegenhorizont dienen.

Betrachtungen zur Wertbindung in Familien, die von diesem Gedanken des generationalen Verweisungszusammenhangs ausgehen und dabei gerade Modalitäten der familial komplexeren Übertragung von Werten zu entfalten versuchen, dürften durch die Berücksichtigung der Großelterngeneration daher Blickweisen auf familiäre Generationenabfolgen und die Frage ihrer Verfasstheit als eine „Wertegemeinschaft“ mit geteilten Vorstellungen über das Wünschenswerte erweitern und andere Antworten als bei einer Konzentration auf Werte-Tradierungen im familialen Erfahrungsraum von Eltern-Kind-Konstellationen hervorbringen können. In Bezugnahme auf die Überlegungen von Joas (1997: 255) und die von ihm im Durchgang seiner Untersuchung über die Entstehung der Werte hervorgehobenen Prozesse der „Selbstbildung und Selbsttranszendenz“ drängt es sich dann auf, sowohl die Struktur und Genese von Wertetransmissionen in der Mehrgenerationenfolge in den Blick zu nehmen, als auch die Entstehungsbedingungen bzw. Anlässe,

hierzu gearbeitet. Obwohl in ihren Publikationen gelegentlich auch die Weitergabe von Werten zur Sprache kommt, werden werttheoretisch fundierte Konzepte dabei allerdings nicht näher expliziert.

die unter den Angehörigen der jüngeren Generation eine Transformation von Werten nahelegen bzw. sogar erforderlich machen.

4 Wertetransmissionen und -transformationen: Zwei Theorieperspektiven

Eine Theorieperspektive, die nun sowohl eine explizite Sondierung der „Wertproblematik“ vornimmt als auch die Weitergabe von Werten mehrgenerational verortet, kann in der pädagogischen Konzeption von Richard Hönigswald erblickt werden. Hönigswald hat Anfang des 20. Jahrhunderts, d.h. zur Hochphase der wertphilosophischen Anstrengungen, an einer Grundlegung der Pädagogik gearbeitet und diese in zwei Hauptwerken vorgestellt: Seine „Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe“ erschien 1913, die Schrift „Über die Grundlagen der Pädagogik“ wurde fünf Jahre später veröffentlicht. Sie liegt 1927 in zweiter Auflage vor und hat gerade innerhalb bildungsphilosophischer Denkkzusammenhänge der Erziehungswissenschaft bisweilen intensivere Beachtung erfahren (vgl. Schmied-Kowarzik/Benner 1969; Schmied-Kowarzik 1995). Vor allen Dingen in diesem zweiten pädagogischen Hauptwerk entfaltet Hönigswald dabei auch eine eigenständige Werttheorie. In dieser wird die Überlegung, dass die „Überlieferung eines bestimmten Wahrheits- bzw. Geltungsbestandes von einer Generation an die nachfolgenden durch die Vermittlung der zeitlich nächsten“ (Hönigswald 1927: 25) erfolgt, zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht. Die generational Nächsten im Prozess der Überlieferung werden folglich als Mittler eines „bestimmten Wahrheits- bzw. Geltungsbestandes“ für die Übernächsten verstanden und somit ein Ablauf konzeptualisiert, mit dem die Tradierung auf Dauer prozessualisiert wird. Im Unterschied zu vielen anderen Tradierungsmodellen betrachtet Hönigswald jene Überlieferung insofern mindestens in einem Dreigenerationenzusammenhang, weshalb dieses Modell für eine Analyse, welche die Großelterngeneration in die Betrachtung der familialen Tradierung von Werten einbezieht, geradezu prädestiniert erscheint. Zudem erscheint hierfür das Modell aber auch deshalb geeignet, weil Hönigswald bei der Bestimmung von Werten gerade keine Orientierung an einer materialen Werttheorie vornimmt oder eine solche zu entfalten versucht. Der Überlieferung würdig werden, kann vielmehr, wie er sagt, „[a]lles schlechthin, was Geltung beansprucht“ (ebd.: 26). Hönigswald versucht also, wenn er von Überlieferung spricht und sie als *den* Sachverhalt ausweist, der in der wissenschaftlichen Pädagogik im Fokus steht, den Prozess des Überlieferens formal aufzuschlüsseln und die Bedingungen der Möglichkeit von Überlieferung auszuweisen. Das macht das Ganze zu einem transzendental-

philosophisch gestalteten Vorhaben und markiert es auch als einen typisch neukantianischen Ansatz seiner Zeit.

Die so eingeführte und im Zentrum der Aufmerksamkeit stehende Überlieferung wird von Hönigswald dann im Weiteren als ein Tun beschrieben, in dem „ein ‚jetzt‘ für gültig Gehaltenes von anderen übernommen, festgehalten und des Weitergebens für würdig erachtet werden möge“ (ebd.: 25). Dieses jetzt für gültig Gehaltene steht dabei notwendigerweise in Beziehung zu einem Wert – genauer gesagt: dieser Wert ist es, der etwas mit Sinn und Bestand ausstattet und es zu etwas Überlieferungswürdigem macht. Das, was überliefert werden soll, ist demnach zu verstehen als etwas, so Hönigswald, „das der Überlieferung schlechthin für wert gehalten wird (...), das schlechthin gegenständlich gilt“ (ebd.: 31) und somit auch „Geltung ‚für alle‘“ (ebd.: 63) impliziert. Für diejenigen, die Werte überliefern wollen, entziehen sich die zu überliefernden Werte einer Legitimationsbedürftigkeit. Hönigswald drückt dies aufs Kürzeste verdichtet aus, wenn er sagt: „Werte sind Geltungsbestimmtheiten“ (ebd.). Werte gelten also für diejenigen, die sie vertreten, als unabhängig von Kommunikation, direkter Zustimmung, Diskussion usw. Sie sind ihnen subjektiv evident. Ebenso wie nach der „Begründung von Geltung schlechterdings nicht gefragt werden“ (ebd.: 34) kann, lässt sich deshalb auch nach einer Begründung von geltenden Werten nicht fragen.

Gleichwohl muss der *Anspruch* auf Geltung zwischen den Generationen vermittelbar sein. Hönigswald kommt hierzu auf den Aspekt der sprachlichen Verständigung zu sprechen, wenn er in seiner Werttheorie die „Analyse des Verhältnisses (...) zwischen Geltung und Geltendmachung“ (ebd.: 60) als einen Zentralaspekt betrachtet. Gültiges muss anerkannt und überliefert werden können; Geltung muss „sich in möglichen Akten der Geltendmachung gestalten“ (ebd.: 86). In seiner Werttheorie führt Hönigswald das näher aus, indem er auf den Erlebnisgehalt von Werten eingeht. Wenn der intendierte Sinn der Überlieferung darin besteht, dass Werte von den nachfolgenden Generationen erstrebt werden, müssen Werte „erlebte und zu erlebende (...) Gegenstände“ (ebd.: 59) sein. Um Werte derart erlebbar zu machen, ist nach Hönigswald der Gebrauch von Sprache nötig. Sprache ist insofern eine denknotwendige Bedingung für die Überlieferung von Werten, wobei sie keineswegs als ein simples Verständigungsmedium fungiert, sondern ein Instrument der Welterkenntnis und Weltbeschreibung darstellt (vgl. Trochimska 1996: 127). Indem Werte gegenüber anderen mitgeteilt werden, konstituieren sich nach Hönigswald (1977: 490) „wertbedingt[e] Verständigungsgemeinschaften“, welche die am Vollzug der Überlieferung Beteiligten über einen gemeinsamen Geltungsbestand, der in die Zukunft hinein getragen werden soll, vereint.

Mit diesem knappen Einblick in Hönigswalds Werttheorie kann deutlich werden, wie sich die Transmission von Werten begreifen lässt. Es wird

ersichtlich, dass Werte nicht bzw. zumindest nicht im engen Sinn planmäßig und in bewusster Auswahl vermittelt werden, sondern ihre Geltendmachung „basaler“ in soziale Handlungen eingebettet ist, bei denen die Geltung der jeweiligen Werte gar nicht zur Disposition steht. Daraus folgt, dass sich ein simples Abfragen von Werten in der Tat als unergiebig erweisen muss. Erlebbar werden Werte für alle an der Überlieferung Beteiligten nach Hönigswald über sprachliche Darbietungen, d.h. indem miteinander gesprochen, indem erklärt, oder aber auch – für das Feld der Familie wohl nicht unwesentlich – mit- bzw. gegeneinander diskutiert und gestritten wird.

Kaum beizukommen sind mit Hönigswalds Konzeption hingegen den Transformationen von Werten. Zwar wird darin die Überlieferung durchaus von einer schlichten Dressur unterschieden und eine „lebendige“ Auseinandersetzung um Werte berücksichtigt. Grundsätzlich „überlieferungs-*affirmativ*“ (Ruhloff 1991: 467; Herv. i.O.) eingestellt nimmt Hönigswald jedoch keine explizite Notiz von der Frage, inwiefern sich Werte trotz des Überlieferungsbestrebens bei den nachfolgenden Generationen verändern können oder wie es eigentlich dazu kommt, dass sich auch Zäsuren in der Weitergabe von Werten einstellen. Weil und insofern Hönigswald, so bereits eine frühe Kritik an seinen Überlegungen, „die schöpferische Neugestaltung“ (Kynast 1932: 326) unberücksichtigt lässt und bei ihm „Kulturprozeß und Überlieferung (...) zu einer relativen Gleichheit“ (Schmied-Kowarzik 1995: 133) verschmelzen, scheint es demnach nötig, über dessen Theorie hinauszugehen, wenn man es nicht nur bei Einsichten in Modalitäten der Transmission von Werten belassen, sondern auch Einblicke in die Entstehungsbedingungen bzw. Anlässe ihrer Transformationen gewinnen will und die Frage zu beantworten versucht, wie es dazu kommen kann, dass sich die Werte in der familialen Generationenfolge verändern.

Eine Antwort hierauf können die figurationstheoretischen Einlassungen von Norbert Elias bieten. Schon Mollenhauer/Brumlik/Wudtke (1975) haben in ihrer Studie über die „Familienerziehung“ auf den Ansatz von Elias aufmerksam gemacht und mit diesem die Verkehrsformen innerhalb von Familien beschrieben. Um die bislang vorgestellte Theorieperspektive zu erweitern, erweist sich der Ansatz von Elias jedoch nicht schon aufgrund seiner gelegentlichen Aufnahme in familienpädagogischen Arbeiten als einschlägig. Vielmehr scheint er deshalb vielversprechend zu sein, weil Hönigswald über sieben Jahre hinweg der akademische Lehrer von Elias war und daher dessen „Denken bei Elias fortlebt“ (Merz-Benz 1996: 183), wenngleich es zu einigen erheblichen Reformulierungen übernommener Denkfiguren und Begrifflichkeiten kommt – und dies auch hinsichtlich der Art und Weise, wie in den Arbeiten von Elias Tradierung konzeptualisiert wird. Elias nämlich geht ebenso wie Hönigswald zunächst davon aus, dass Überlieferung als „Wissensübertragung von einer Generation zur anderen“ (Elias 1986: 89) abläuft und so ein spezifischer „Symbolschatz“ mit Verhaltens-, Denk- und

Empfindungsstandards weitergegeben wird. Mit dem Begriff der Figuration aber wird so dann dem Aspekt der Veränderung sowie dynamischen Betrachtungsweisen explizit Raum gegeben. Mit ihm versucht Elias die wechselseitigen Abhängigkeiten sowie die Wandelbarkeit von sozialen Beziehungen zu fassen und ein Instrument zu entwickeln, mit dem deutlich wird, „in welchem Maße die gesamte Modellierung und mit ihr auch die individuelle Gestaltung der einzelnen Menschen (...) von der Struktur der menschlichen Beziehungen abhängt“ (Elias 1939/2003: 43). Das Besondere hierbei ist nun, dass Elias (1986: 90) die Figurationen nicht nur als vielgestaltig entwirft, weil er davon ausgeht, dass „die gleichen Personen verschiedene Figurationen miteinander bilden können“ – z.B. affektive, ökonomische oder auch räumliche –, sondern sie gerade auch mit Werten in Verbindung bringt. Menschen verfügen nämlich nach ihm über „zahlreiche Valenzen“ (Elias 1970: 147), die sich auf andere Menschen richten und in Figurationen zum Ausdruck kommen. Einige dieser Valenzen haben in anderen Menschen ihre feste – Elias spricht auch von „gesättigte“ – Verankerung gefunden, andere hingegen sind frei und „ungesättigt“. Wenn es nun zur Veränderung von Figurationen kommt, erfahren auch die Valenzen jener Menschen, die an diesen Figurationen interdependent teilhaben, eine Umgestaltung. Am Beispiel des Tods eines engen Angehörigen verdeutlicht Elias dieses Zusammenspiel von Figurationen und Valenzen. Nach dieser Darstellung hinterlässt der Tod der nahestehenden Person eine Lücke dadurch, dass dem Hinterbliebenen mit dem Tod der Person die Valenz, die sich in der Figuration verankert hatte, wegbreicht. Es verschwindet aber nicht nur „ein integrales Stück seiner selbst“ (ebd.: 148); es kommt auch zur Veränderung der Figuration des Überlebenden:

„Die Beziehung zu einer anderen Person, die im persönlichen Beziehungsgeflecht des Überlebenden, in der Figuration seiner Valenzen zuvor einen marginalen Platz hatte, gewinnt vielleicht eine Gefühlswärme, die sie nie zuvor besaß. Das Verhältnis zu anderen, die vielleicht als Katalysatoren oder als wohlwollende Randfiguren in der Beziehung des Überlebenden zu der toten Person eine spezifische Funktion für ihn hatten, mag sich nun abkühlen. So kann man in der Tat sagen: Eine geliebte Person stirbt, und die ganze Figuration der Valenzen des Überlebenden, die ganze Balance seines Beziehungsgeflechts ändert sich.“ (Ebd.)

Mit der Figurationstheorie von Elias kann damit sehr gut erklärt werden, dass Wertetransformationen nicht ausschließlich auf individuelle Reflexionsprozesse oder gesellschaftliche Entwicklungen zurückzuführen sind, sondern sich sie in Auseinandersetzung mit veränderten Figurationen fassen lassen. Damit rückt gerade die Gestaltung sozialer Beziehungen in den Mittelpunkt einer Bearbeitung der „Wertproblematik“. An ein Forschungsarrangement, das imstande ist, die an den Theorien von Hönigswald und Elias markierten Aspekte von Wertetransmissionen und -transformationen nicht nur auf theoretischer Grundlage aufzubauen, sondern im Rahmen der Erforschung fami-

lialer Generationenfolgen empirisch basiert zu verfolgen, sind dann allerdings einige methodische Anforderungen zu stellen.

5 Methodische Sondierungen

Damit sowohl Transmissionen von Werten als auch mögliche Transformationen in der familialen Generationenfolge so thematisiert werden können, dass sie eine Artikulation konkreter Erfahrungen erlauben und empirisch in den Blick geraten, scheinen methodische Settings probat, die auf die Stimulierung mündlicher Stegreiferzählungen setzen und somit ein Rekapitulieren eigener erlebter Erfahrungen initiieren. Das narrativ-autobiographische Interview würde sich demnach durchaus anbieten, operiert es doch mit einer Parallelisierung von Erzählung und Erfahrung (vgl. Schütze 1983). Nimmt man jedoch Hinweise ernst, wie sie u.a. von Ludwig Liegle (2005) im Rahmen einer Auseinandersetzung um die besondere Sensibilität gegenüber den in einer „Familienerziehungswissenschaft“ anwendbaren Methoden vorgebracht werden, ist anderen Verfahren der Vorzug zu geben. Denn sie scheinen eher imstande, die „Erfahrung des personenorientierten Kommunikationsgeschehens in Familien zu erfassen und die Bedeutungen aufzuspüren, die dieses Geschehen für die beteiligten Personen gewinnt“ (ebd.: 421). Gerade ein familiengeschichtliches Erzählen, wie es Bruno Hildenbrand (1998; 2005) für die soziologische Familienforschung fruchtbar gemacht hat, bietet sich hier dann etwa an. Anders als beim narrativ-autobiographischen Interview wird dabei keine einzelne Lebensgeschichte ins Zentrum gerückt, sondern eine Erzählgemeinschaft fokussiert und nach deren Orientierungen, Handlungsmustern und Wirklichkeitskonstruktionen Ausschau gehalten.⁹ Damit ist im Übrigen nicht sogleich ein „Verlust des Subjekts“ (Heitger 1987) verbunden oder die Auffassung zurückgewiesen, dass Werten eine vom Subjekt vorgenommene Aktivität ist (vgl. Heitger 2001: 65). Sollen aber theoretisch ela-

9 Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass im Zentrum von Hildenbrands Analysen die Rekonstruktion der Entwicklungsgeschichte von Familien steht, wobei er in der generationalen Abfolge eine „Transmission zum Identischen“ und eine „Transmission zum Äquivalenten“ voneinander unterscheidet. Bei der „Transmission zum Identischen“ findet „die einfach Wiederholung des in einer Familiengeschichte vorgegebenen Musters“ (Hildenbrand 1998: 205) statt. Im Zuge einer „Transmission zum Äquivalenten“ hingegen wird das familial vorgegebene Muster zwar verändert, jedoch zeigen sich dabei – bei aller Emergenz des Neuen – gleichwohl offenkundige Passungsverhältnisse. Der Begriff der Transformation, der in Hildenbrands Analysen keine Verwendung findet, erweitert das „Vokabular“ folglich insofern, als sich damit etwa auch und gerade Abbrüche bzw. Absetzungen von familial vorgegebenen Mustern beschreiben lassen.

boriert und empirisch differenziert in der familialen Generationenfolge Struktur und Genese von Wertetransmissionen sowie Entstehungsbedingungen bzw. Anlässe von Wertetransformationen aufgearbeitet werden, kann es als aussichtsreicher gelten, keiner konsequenten „cartesianischen Sicht des Subjekts“ den Vorrang zu geben, sondern an der sozialen Konstitution anzusetzen und – wie dies Hildenbrand (1998: 209) nennt – „Orte praktischer Intersubjektivität“ aufzusuchen bzw. zu simulieren, so dass die „gemeinsam gemachten Erfahrungen und gemeinsam gepflegten Erinnerungen“ (ebd.) wechselseitig entwickelt werden und dabei auch geteilte sowie differente Werte im familialen Erfahrungsraum hervortreten können.

Vor diesem Hintergrund bietet sich also ein Untersuchungsdesign an, das vorsieht, Familienmitglieder gemeinsam zu befragen und dabei mit einem erzählgenerierenden Eröffnungsteil zur *gemeinsamen* (Lebens-)Geschichte zu beginnen. Ein solcher, an die Befragten gleichermaßen gerichteter Erzählstimulus verlangt zuallererst eine Aushandlung darüber, wer mit der Erzählung beginnt und wer was erzählt. Er lässt aber auch die Möglichkeit des Bestätigens, Differenzierens, Unterbrechens und Korrigierens des Erzählten zu, so dass die Interviewpartner ihre Äußerungen immer auch wechselseitig aufeinander beziehen können. Indem in familiengeschichtlichen Erzählungen Erlebnisse rekapituliert, in einen Zusammenhang gebracht und perspektivisch miteinander verschränkt werden, können sowohl die von Hönigswald avisierten Kontinuitäten der Tradierung an einzelnen Episoden hervortreten, als auch die bei Elias in den Mittelpunkt gerückten sozialen Dynamiken und Veränderungen deutlich werden.

Nach der Konzeption des familiengeschichtlichen Erzählens, wie sie Hildenbrand in seinen familiensoziologischen Studien vorstellt, sollen dabei alle zur Familie bzw. „zum Haushalt gehörenden Personen“ (ebd.: 210) an dem „Familiengespräch“ teilnehmen. In einer enger auf die „Wertproblematik“ fokussierten Untersuchung drängt sich hierbei aber in struktureller Hinsicht die Schwierigkeit auf, dass eine Thematisierung familial gelebter Werte in Gesprächen zwischen Eltern und ihren Kindern unter dem Signum der elterlichen Deutungshoheit steht und mitunter sogar zu rasch im Kontext erzieherischer Ge- und Verbote verhandelt wird oder die Ablösekonflikte innerhalb der Familie zur Sprache bringt. Insofern lässt sich – wenn im Hinblick auf Werte komplexere familiäre Tradierungsprozesse betrachtet werden sollen – in der Befragung von Jugendlichen und ihren Großeltern durchaus eine attraktive Alternative sehen. Zwar wird auf diese Weise ebenso wenig wie bei Claessens (1962), Mollenhauer/Brumlik/Wudtke (1975) oder Stein (2013) das Familiengefüge *in totum* eingefangen. Der Vorteil einer Befragung von Großeltern und Enkeln ohne die elterliche Beteiligung kann aber darin gesehen werden, dass jene familiäre Sozialbeziehung zum einen gemeinhin unbelasteter als die zwischen Eltern und ihren Kindern ist – wenngleich man gewiss nicht so weit gehen muss und Arthur Schopenhauers (1851/1979:

357) Behauptung zu übernehmen hat, mit der besagt wird, dass „Großeltern und die Enkel (...) natürliche Alliierte“ seien. Zum anderen können mit der dadurch realisierten größeren generationalen Differenz auch etwaige Kontrastierungen im Hinblick auf die jeweiligen Vorstellungen über das Wünschenswerte deutlicher hervortreten, so dass deutlich wird, wie offensichtlich „eingespurte“ Werte in den konjunktiven Erfahrungszusammenhängen des Familiengefüges eine Veränderung erfahren und bei der Enkelgeneration mit einem anderen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis einhergehen.¹⁰

6 Ausblick

Die Arbeit an dem Entwurf einer empirisch gestützten Theorie von Wertetransmissionen und -transformationen auf der methodischen Basis von familiengeschichtlichen Erzählungen und im theoretischen Horizont der Konzeptionen von Hönigswald und Elias hat Aussicht darauf, für die Erziehungswissenschaft mindestens einen zweifachen Beitrag leisten zu können.

Zum einen wird damit an einer Wiedergewinnung des Problembewusstseins um die „Wertproblematik“ gearbeitet, wobei dies nicht – wie oftmals in den pädagogischen Werte-Debatten der 1970er Jahre – in normativ bzw. präskriptiv aufgeladener Weise geschieht, sondern im Anliegen, theoretisch elaboriert und empirisch differenziert zu verfahren. In der Frage, wie Werte in der familialen Generationenfolge überliefert werden und wie es auch zu Wertetransformationen im Familiengefüge kommt, treffen so werttheoretische Konzepte und qualitativ-empirische Forschung in der Absicht gegenseitiger Bereicherung aufeinander.

Zum anderen wird es gerade auch möglich, eine Neubestimmung von Wertetransformationen vorzunehmen, indem mit der Konzeption von Elias auf sozialtheoretische Betrachtungen rekurriert wird. Wertetransformationen werden dann weder allein auf gesellschaftliche Entwicklungen begrenzt, noch ausschließlich aus den Teiltätigkeiten der Subjekte ermittelt und auf ihre individuellen „Bewusstseinsakte“ zurückgeführt. Sie können in der Theoriesprache von Elias vielmehr als emergente Phänomene in den Blick kommen und in Form wandelnder Interdependenzbeziehungen *zwischen* den Individuen untersucht werden. Sollen in den familiengeschichtlichen Interviews neben den in Anschluss an Hönigswalds Theorie ermittelten Wertetransmissionen auch wertbezogene Transformationserfahrungen empirisch erkundet werden, dann bedeutet dies, dass in den Erzählungen gerade derar-

10 Zu empirischen Rekonstruktionen, in denen solche Differenzen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und als „vermeintliche Homophonien“ hinsichtlich des Familienbildes zwischen der Enkel- und Großelterngeneration untersucht werden siehe Fuchs 2016.

tige Veränderungen von Figurationen zu rekonstruieren sind. Auf diese Weise erweitert sich dann das Repertoire in der Analyse der Entstehungsbedingungen bzw. Anlässe von Wertetransformationen und es werden Wege eingeschlagen, die Aussicht darauf haben, den Werten im familialen Mehrgenerationenzusammenhang facettenreich auf die Spur zu kommen.

Literatur

- Anhalt, Elmar (2012): Werteorientierung in Europa. Zur Einleitung. In: Ders./Schultheis, K. (Hrsg.): Werteorientierung und Wertevermittlung in Europa. In-terdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Münster: LIT, S. 10-73.
- Bauer, Walter (2010): Moralische Bildung und Werteproblematik: Zur Entstehung von Wertbindungen. In: Schäfer, A./Thompson, Ch. (Hrsg.): Werte. Paderborn: Schöningh, S. 51-76.
- Benner, Dietrich (1978): Holzwege der Kritik. Eine Rekonstruktion der Antinomien der Pädagogik in den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: Ders./Brüggen, F./Butterhoff, H.-W./Kemper, H./Hentig, H. von: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 1-25.
- Bonner Forum (1978): Thesen Mut zur Erziehung (mit Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“). In: Zeitschrift für Pädagogik 24, 2, S. 235-240.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2007): Großeltern in Familien. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS, S. 199-219.
- Brezinka, Wolfgang (1986): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. München/Basel: Reinhardt.
- Brezinka, Wolfgang (1989): „Ausgewogene Bildung“ in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau 43, 5, S. 541-558.
- Brumlik, Micha (1994): Mut zur wissenschaftlichen Redlichkeit. In: Pädagogik 46, 7-8, S. 18-22.
- Claessens, Dieter (1962): Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, soziokulturellen Geburt“ des Menschen. Berlin: Duncker & Humblot.
- Elias, Norbert (1939/2003): Die Gesellschaft der Individuen. In: Ders. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15-98.
- Elias, Norbert (1970): Was ist Soziologie? München: Juventa.
- Elias, Norbert (1986): Figuration. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 88-91.
- Fuchs, Thorsten (2016): Vermeintliche Homophonien. Zur Erschließung der generationalen „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ über Familienbilder. In: Bauer,

- P./Wiezorek, Ch. (Hrsg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Beltz Juventa: Weinheim (im Druck).
- Hansel, Toni (Hrsg.) (2009): Werterziehung im Fokus schulischer Bildung. Freiburg im Breisgau: Centaurus.
- Heitger, Marian (Hrsg.) (1987): Vom Verlust des Subjekts in Wissenschaft und Bildung der Gegenwart. Münster: Aschendorff.
- Heitger, Marian (2001): Vom Werten und den Werten. In: Wenger-Hadwig, A. (Hrsg.): Europäische Wertegemeinschaft. Innsbruck/Wien: Tyrolia, S. 64-79.
- Hildenbrand, Bruno (1998): Biographieanalysen im Kontext von Familiengeschichten. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 205-224.
- Hildenbrand, Bruno (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Hönigswald, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Hönigswald, Richard (1977): Die Systematik der Philosophie aus individueller Problemgestaltung entwickelt. II. Teil. Bonn: Bouvier.
- Höpflinger, François (2009): Beziehungen zwischen Großeltern und Enkelkindern. In: Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa, S. 311-336.
- Joas, Hans (1997): Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Joas, Hans (2002): Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58-77.
- Joas, Hans (2003): Werte und Erfahrung. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 98-104.
- Joas, Hans (2004): Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Joas, Hans (2006): Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. http://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_authorisiert_061017.pdf [Zugriff: 27.10.2015].
- Kynast, Reinhard (1932): Problemgeschichte der Pädagogik. Berlin: Junker & Dünhaupt.
- Ladenthin, Volker/Rekus, Jürgen (Hrsg.) (2008): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster: Aschendorff.
- Ladenthin, Volker (2013): Wert Erziehung. Ein Konzept in sechs Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Liegler, Ludwig (2005): Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familien-erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung, 45, 3, S. 401-422.

- Merz-Benz, Peter-Ulrich (1996): Richard Höningwald und Norbert Elias - Von der Geschichtsphilosophie zur Soziologie. In: Orth, E. W./Aleksandrowicz, D. (Hrsg.): Studien zur Philosophie Richard Höningwalds. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 180-204.
- Mokrosch, Reinhold/Regenbogen, Arnim (Hrsg.) (2009): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mollenhauer, Klaus/Brumlik, Micha/Wudtke, Hubert (1975): Die Familienerziehung. München: Juventa.
- Ruhloff, Jörg (1991): Rezension von: Oelkers, J./Schulz, W. K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1989): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, 3, S. 464-470.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2010): Werte. Paderborn: Schöningh.
- Schopenhauer, Arthur (1851/1979): Parerga und Paralipomena II. Zürich: Diogenes.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich/Benner, Dietrich (1969): Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II. Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Höningwald. Wuppertal: Henn.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1995): Richard Höningwalds Philosophie der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13, 3, S. 283-293.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main: Fischer.
- Stein, Margit (2008): Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München: Reinhardt.
- Stein, Margit (2013): Wertetransmission als Aufgabe der Familie. In: Deutsches Rotes Kreuz - Projektteam Wertebildung in Familien (Hrsg.): Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz, S. 11-21.
- Tamke, Fanny (2010): Jugend und Werte - ein scheinbar vertrautes Verhältnis. In: Ittel, A./Merkens, H./Stecher, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung, 8. Ausgabe 2008/2009. Wiesbaden: VS, S. 231-253.
- Thome, Helmut (2003): Soziologische Werteforschung. Ein von Niklas Luhmann inspirierter Vorschlag für die engere Verknüpfung von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 1, S. 4-28.
- Trochimaska, Beata (1996): Der Wertbegriff bei Richard Höningwald. In: Orth, E. W./Aleksandrowicz, D. (Hrsg.): Studien zur Philosophie Richard Höningwalds. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 123-128.
- Uhlendorff, Harald (2003): Großeltern und Enkelkinder: Sozialwissenschaftliche Perspektiven und Forschungsergebnisse einer selten untersuchten Beziehung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 50, 2, S. 111-128.
- Uhlendorff, Harald (2008): Alt und Jung außerhalb und innerhalb der Familie. In: Hoffmann, D./Schubarth, W./Lohmann, M. (Hrsg.): Jungsein in einer alternden

Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen. Weinheim/München: Juventa, S. 133-151.

Zierer, Klaus (2010): Schulische Werteerziehung. Kompendium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Perspektiven einer empirisch gestützten Theorie der Familienerziehung

Dominik Krinninger

1 Einleitung

Die Erziehung in der Familie ist ein Gegenstand, dessen erziehungswissenschaftliche Analyse in besonderer Weise von der Verknüpfung theoretisch-systematischer und empirischer Zugänge profitieren kann. Auf der einen Seite zeigt sich historisch – blickt man nur wenige Jahrhunderte zurück – ein weitgehender Wandel familialer Lebensformen, so dass Versuche, universalistische Aussagen darüber zu treffen, mit welchen Mitteln, Motiven und auf welche Weise Kinder in Familien erzogen werden, als einigermassen vermessenen gelten müssen. Insofern kann es sich eine erziehungswissenschaftliche Beschreibung der Familie nicht erlauben, die jeweiligen historisch-kulturellen Umstände des Lebens von Familien und der darin eingebetteten Erziehung zu übergehen. Die kulturelle Bedingtheit der Lebensform Familie sowohl in historischer Dimension wie auch in Bezug auf die Themen und Aufgaben, die gegenwärtigen Familien aus ihrer je besonderen sozialkulturellen Lage erwachsen, legt einen empirischen Zugang bei der Erforschung der Familienerziehung nahe. Auf der anderen Seite sind der Wandel und die Vielfalt der Familie nicht so rasant und unüberschaubar, dass sich nicht Strukturmerkmale benennen ließen, die Familien in einer bürgerlichen Gesellschaft auszeichnen und bei denen davon auszugehen ist, dass sie – in der einen oder anderen Ausprägung – auch noch für einige Zeit relevant sein werden. Hierzu wären (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die Verschränkung von Fürsorge und Vergesellschaftung als Funktionen der Familie, ihre in pädagogischer Hinsicht fundamentalen Dimensionen der Intergenerationalität und der Entwicklungsdifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen oder die komplexen Verweisungszusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Bedingungen und familialem Binnenmilieu zu nennen. Mit Bedacht auf solche strukturellen Aspekte haben theoretisch-systematische Perspektiven auf die Familie wiederum wesentliche Bedeutung. In der Verbindung

beider Seiten erscheint die Erziehung in der Familie als ein Gegenstand, dessen Erfassung im Rahmen von Theorien mittlerer Reichweite (Merton 1967) zu leisten ist, wozu weder bloße empirische Deskription genügt, noch eine von den jeweiligen Bedingtheiten abgehobene allgemeine Reflexion. Stattdessen sind beobachtete Erscheinungen im Zusammenhang mit herauszuarbeitenden Strukturmerkmalen und – sei es in vager und vorläufiger Form – auf eine theoretische Konstruktion des Gegenstands bezogen zu beschreiben.

Allerdings sind entsprechende Auseinandersetzungen mit der Familien-erziehung in jüngerer Zeit rar gesät. Gründe für die Unterkonjunktur systematisch orientierter Perspektiven auf die Erziehung in der Familie – denn an empirischen Einzeluntersuchungen über Elternschaft, Kindheit in der Familie und spezifische Aspekte des Familienlebens mangelt es weniger – mögen in einer generellen Baisse des Erziehungsbegriffs liegen oder darin, dass elterliche Praktiken der Erziehung nur im Ausnahmefall Gegenstand pädagogisch professioneller Sorge werden (ausführlicher zum Desiderat einer Theorie der Familienerziehung: Müller/Krinninger 2015).

Vor diesem Hintergrund skizziert der vorliegende Beitrag Perspektiven einer empirisch gestützten Theorie der Familienerziehung. Dieses längerfristige Vorhaben steht in Zusammenhang mit empirischen Forschungsprojekten zur Familienerziehung: Ein abgeschlossenes, gemeinsam mit Hans-Rüdiger Müller durchgeführtes Projekt richtete sich auf den inhärenten pädagogischen Sinn des Kinderspiels, des Fernsehens und der Mahlzeiten in Familien.¹ Ein zweites, seit 2014 laufendes Projekt untersucht, wie Familien den Übergang ihres ersten Kindes in die Grundschule bearbeiten und wie sie sich in diesem Prozess verändern.² Im Zentrum dieses Beitrags stehen indes weniger Ergebnisse bzw. Zwischenergebnisse der einzelnen Untersuchungen, sondern eine aus den empirischen Einsichten gespeiste übergreifende Perspektive der systematischen Beschreibung familialer Erziehung, die über den Gegenstand der einzelnen Projekte hinausgeht. Dazu wird zunächst die spezifische Verbindung empirischer und theoretischer Zugänge thematisiert, die die erarbeiteten kategorialen Befunde mit den sie orientierenden theoretischen Bezugnahmen in einen Dialog bringen und mittelbar eine aktualisierte Theorie der Familienerziehung entwickeln will. In einem folgenden Abschnitt werden dann einige Aspekte eines noch weiter zu entfaltenden theoretischen Modells zur Diskussion gestellt. Danach werden schließlich methodische Probleme

- 1 Das von der DFG finanzierte Forschungsprojekt mit dem Titel „Familie als kulturelles Erziehungsmilieu“ lief von 2008 bis 2012 unter der Leitung von Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger an der Universität Osnabrück. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen waren Simone Bahr, Dorothee Falkenreck und Kathrin Borg-Tiburcy.
- 2 Das von der DFG finanzierte Forschungsprojekt mit dem Titel „Familiale Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule“ läuft seit 2014 (Laufzeit: drei Jahre) unter der Leitung von Dominik Krinninger an der Universität Osnabrück. Die wissenschaftliche Mitarbeit liegt bei Kaja Kesselhut und Markus Kluge.

beleuchtet, die das Vorhaben der Entwicklung einer empirisch gestützten Theorie der Familienerziehung betreffen, die aber auch von generellem Interesse hinsichtlich der theoretischen Potentiale qualitativer Bildungsforschung sind.

2 Zur Angewiesenheit der Theorie auf Empirie

Ansätze, die qualitative und theoretische Bildungsforschung verbinden, können auf einige jüngere methodologische Debatten zurückgreifen. So werden Möglichkeiten einer „Theoretische[n] Empirie“ (Kalthoff et al. 2008) in den Sozialwissenschaften erörtert und auch in der Erziehungswissenschaft werden die konstruktiven Dynamiken zwischen „Qualitative[r] Bildungsforschung und Bildungstheorie“ (Miethe/Müller 2012) ausgelotet. Nicht zuletzt arbeitet die seit einigen Jahren erstarkende ethnographische erziehungswissenschaftliche Forschung oft mit deutlichen praxistheoretischen Bezügen (Tervooren et al. 2014). In diesem Kontext zeichnet sich der hier vorgestellte Forschungsansatz zur Familienerziehung unter anderem durch zwei Aspekte aus, die im Folgenden etwas näher erläutert werden. Zum einen fußt der Forschungsansatz auf dem Grundgedanken einer besonderen Stützung von pädagogisch-systematischen Modellierungen durch eine Empirie pädagogischer Praktiken. Zum Zweiten zielt er auf die Generierung wechselseitiger Impulse zwischen empirischer Analyse und theoretischer Diskussion.

Zum ersten Aspekt: Der Ansatz der empirisch gestützten Erziehungs- und Bildungstheorie begreift eine Empirie pädagogischer Praktiken als essentiellen Baustein gerade auch einer Allgemeinen Pädagogik. Deren Interessen werden nicht so weit gefasst verstanden, dass sie jedes beliebige subjektive und intersubjektive Phänomen menschlichen Werdens zu erfassen versuchen. Vielmehr bezieht sich pädagogische Theorie auf den Zusammenhang der Entwicklung des Menschen als Person und solchen Bereichen menschlicher Praxis, in denen diese Entwicklung direkt oder indirekt intersubjektiv bearbeitet oder wenigstens thematisch wird. Einfacher gesagt: pädagogische Theorie beschreibt die Personwerdung des Menschen und seine Veränderung im Horizont pädagogischer Praxis. Dabei kann dieser Zusammenhang enger oder weiter, auch sehr weit sein. Letztlich stellen sich pädagogische Fragen nach Erziehung und Bildung demnach aber immer vor dem Hintergrund von grundlegenden Strukturmerkmalen pädagogischer Verhältnisse wie Entwicklung, Generationalität und Bildsamkeit, aber auch der Ermöglichung eines Lebens in der Gesellschaft. Hier könnte eingewandt werden, dass damit eine in rein logischer Hinsicht problematische Zirkularität aufgeworfen wird, insofern Gegenstandsmerkmale der Gegenstandsbestimmung vorausgesetzt

werden. Ohne allzu weit in allgemeine Wissenschaftstheorie abzuschweifen, kann dazu knapp gesagt werden, dass pädagogische Theorie, so die hier vertretene Auffassung, eine Denkform darstellt, in der faktisch existierende soziale Praktiken und die darin adressierten anthropologischen Bedingungen in einer immer auch normativen Perspektive erfasst werden. Damit geht es ihr um angemessene und nicht um logisch unanfechtbare Aussagen. Diese Normativität kann im Einzelnen unterschiedlich ausgerichtet sein, beispielsweise auf die Vermeidung oder Minderung von Leid, wie in kritischen Ansätzen älteren und jüngeren Datums oder auf eine Förderung demokratischer Verhältnisse, wie etwa bei John Dewey. Diese unterschiedlichen normativen Perspektiven zeigen pädagogische Verhältnisse jeweils in einem unterschiedlichen Licht. An dieser Stelle braucht keine eigene normative Begründung vorgelegt zu werden; es genügt der Hinweis auf die konstitutive Bedeutung dieser Dimension und damit auch auf die Notwendigkeit, sie in pädagogischer Forschung immer mit zu bedenken (Krinninger/Müller 2012a).

Für eine pädagogische Perspektive ergibt sich in diesem Kontext bereits aus ihrem Gegenstand, den kulturellen Praktiken der Erziehung und Bildung, dass sie auf die Reflexions- und Handlungszugänglichkeit ihres Gegenstandsbereichs als Praxis bezogen bleiben muss (Müller/Krinninger 2015); dies gilt auch dann, wenn sie sich in kritischer und bzw. oder abstrahierender Absicht von der konkreten pädagogischen Praxis distanziert. Das führt zu spezifischen grundlegenden Fragerichtungen: Zum einen danach, wie Akteure und Institutionen, die in pädagogischen Feldern agieren, diese als pädagogische Ordnungen strukturieren. Zum anderen ist in Bezug auf Felder und Praktiken, die nicht explizit oder eindeutig pädagogisch markiert sind, danach zu fragen, was in ihnen pädagogisch relevant ist. Das lässt sich hinsichtlich der Familie verdeutlichen: Was in der Familie geschieht, was die Familienmitglieder tun und wie sie miteinander umgehen, das ist stets in heterogene und sich überlagernde Kontexte verwoben (mindestens in die Versorgung der Familie, die Führung des Haushalts und in die Familienbeziehungen). Für die sich angesichts dieser Komplexität stellende Frage, welche familialen Praktiken inwiefern pädagogisch sind, ist von zentraler Bedeutung, auch implizite Dimensionen zu berücksichtigen. Diese systematischen Fragestellungen sind ohne Empirie kaum zu bearbeiten.

Zum zweiten Aspekt: Der hier vorgestellte Ansatz ist nicht rein theoriegenerierend, sondern mit einem den gesamten Forschungsprozess begleitenden Theoriebezug angelegt und geht damit über das hinaus, was auch in theoriegenerierender Anlage an sensibilisierenden Konzepten notwendig ist. Diesbezüglich weist Udo Kelle auf ein mögliches „induktivistisches Selbstmissverständnis“ der Grounded Theory“ (Kelle 2007: 34) hin und betont die unhintergehbare Funktion von Theorien bei der Genese von Forschungsinteressen. Kelle macht sich zudem für die Entwicklung einer „Methodologie der

Entdeckung“ (Kelle 2008: 329) stark, in der eine theoriebezogene empirische Forschung neue gegenstandsbezogene theoretische Modelle hervorbringen kann. In einer entsprechenden Absicht bedienen sich die eingangs angesprochenen Forschungsprojekte sowohl in ihrer Gegenstandskonstruktion als auch in der Prozessierung ihres Gegenstands theoretischen Instrumentariums. So ist die Forschungsfrage, inwiefern sich familiäre Praktiken als Erziehung erfassen lassen, auch durch das Interesse einer Verbindung von Erziehungs- und Praxistheorie motiviert. Dadurch rücken nicht zuletzt alltägliche und von den Akteuren nicht explizit pädagogisch markierte Praktiken in den Fokus. Mit der Bezugnahme auf den Theoriediskurs soll aber nicht nur eine empirische Rekonstruktion angeschoben werden; theoretische Bezugnahmen spielen auch im Fortlauf des Forschungsprozesses, also in der Konstruktion von Kategorien eine wichtige Rolle. Etwas vereinfacht lässt sich dies damit veranschaulichen, dass z. B. die als zentrales Moment theoretisch herausgearbeitete Dialektik der Routinisiertheit und der Unberechenbarkeit von Praktiken (Reckwitz 2003) explizit richtungsweisend für die erfolgte Erfassung beobachteter familienspezifischer Praxisformen als „Familienstil“ (Krinninger/Müller 2012b) war, der in der Summe wiedererkennbare Muster aufweist, einzelne Handlungsverläufe aber nicht determiniert. Komplementär zu einer kategorialen Ordnung des empirischen Materials in Bezug auf im Theoriediskurs herausgearbeitete Aspekte kann in der Arbeit mit dem Material dessen eigenes Differenzierungspotential genutzt werden, um theoretische Befunde zu hinterfragen. Unter anderem etwa von den als „Familienstil“ gebündelten familienspezifischen Praxisformen ausgehend, können vorliegende Auffassungen zur reflexiven Verfügbarkeit praktischen Wissens kritisch diskutiert werden. Insgesamt sollen nicht nur empirische Befunde zur Familienerziehung mit praxistheoretischem Vokabular beschrieben werden, sondern auch der Zusammenhang der entwickelten Kategorien in einer praxistheoretisch orientierten, pädagogisch systematischen Konzeption erfasst werden, um zu einem theoretischen Modell der Familienerziehung zu kommen. Dazu werden integrative systematische Figuren entwickelt, die sowohl mit den empirisch gesättigten Kategorien als auch mit den herangezogenen theoretischen Diskursen korrespondieren. Diese ‚rekursive Theoretisierung‘ ermöglicht eine Weitung der Perspektive bis hin zu einer über ihre unmittelbaren empirischen Grundlagen hinaus tragenden gegenstandsbezogenen Theorie. Als Beispiel für eine solche theoretische Figur wird im folgenden Absatz das Konzept einer *praktischen Reflexivität* erläutert, mit dem die nahe am empirischen Material entwickelten Kategorien in einen allgemeineren systematischen Zusammenhang gestellt werden.

3 Praktische Reflexivität: Eine systematische Figur der Familienerziehung

Die Figur der praktischen Reflexivität wird als Teil einer noch weiter zu entwickelnden Theorie der Familienerziehung eingeführt. Bevor jedoch diese Figur und einige ihrer Register entfaltet werden, ist zunächst eine wichtige Vorklärung angebracht, die zentrale Strukturmomente der Familie dafür betrifft, dass sie als eine pädagogische Gemeinschaft und Institution fungieren *kann*. Diese Akzentuierung der Möglichkeitsbedingungen von Erziehung in der und durch die Familie geschieht auch in Reaktion auf den pädagogischen bzw. sozialwissenschaftlichen Diskurs über die Familie, in dem immer wieder deutliche Skepsis gegenüber der pädagogischen Tauglichkeit vor allem sogenannter bildungsferner Familien ausgemacht werden kann (zu einer grundlegenden Kritik dieser Etikettierung: Reichenbach 2015). Die historische Entwicklung und die sich daraus ergebende Hartleibigkeit des Bildes von der „verwahrlosten Familie“ haben etwa Joachim Scholz und Sabine Reh nachgezeichnet (Scholz/Reh 2009). Ebenso liegen für aktuelle Diskurse um Familie und Elternschaft Analysen vor, die vor dem Hintergrund des Wandels wohlfahrtsstaatlicher Strukturen eine Verschiebung konstataren, nach der Elternschaft für eine in humankapitalistischer Logik adäquate Vergesellschaftung ‚verantwortlich‘ gemacht wird, wobei die entsprechenden Zuschreibungen häufig mit Defizitperspektiven auf Familien einhergehen (Richter/Andresen 2012). Aber auch, wenn man so will: von der anderen Seite her, in kritischer Analyse gesellschaftlicher Ungleichheit wird die Familie in ein pädagogisch zweifelhaftes Licht gerückt. In Bourdieus Physik des sozialen Raums hat die Familie – obwohl sie Bourdieu nie direkt zum Untersuchungsgegenstand erhoben hat – als Institution der Bindung an die Herkunft eine zentrale Stellung. Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass die Familie als eine Einheit bzw. ein Kollektiv gesehen wird und von daher als das „wichtigste ‚Subjekt‘ der Reproduktionsstrategien“ (Bourdieu 1998: 132). In diesem sozial- und erziehungswissenschaftlich bis heute sehr einflussreichen Theoriezusammenhang erscheint die Familie als Komplizin gesellschaftlicher Verhältnisse und nicht als eine Akteurskonstellation, die ihr und ihrer Mitglieder Verhältnis zur Gesellschaft reflexiv bearbeiten kann.

Demgegenüber ist es in pädagogisch-systematischer Perspektive angezeigt, die Familie als den Raum und die Konstellation der Differenzbearbeitung kenntlich zu machen, die sie eben auch ist: So müssen im Elternsystem die sozialen und kulturellen Differenzen bearbeitet werden, die in der nie deckungsgleichen Herkunft der Eltern immer gegeben sind, (Müller 2007). Die Familie muss die unterschiedlichen Anerkennungslogiken moderieren, die sich aus ihrer Doppelstruktur als einerseits Institution, die gesellschaftliche Anerkennung vermittelt, und andererseits als intimer Gemeinschaft der

Fürsorge ergeben (Krinninger 2015). Und schließlich ist das Zusammenleben der Generationen in der Familie durch Entwicklungsdifferenzen und -dynamiken geprägt. Diese Differenzstrukturen ermöglichen eine spezifische Reflexivität der familialen Praktiken, die nicht einfach entlang von Routinen ablaufen können, sondern – selbst wenn es dabei ‚nur‘ um Reproduktion geht – intergenerational konstituiert und bearbeitet werden müssen. Sie entheben das Binnenmilieu der Familie auch in Bezug auf dessen Gehalte der Selbstverständlichkeit und sie machen das Verhältnis der Familie zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld für die Familie praktisch thematisch. Damit verfügt die Familie über das Potential, sich auf die eine oder andere Weise reflexiv zu sich zu verhalten. Zur Erfassung dieses grundlegenden Potentials wird die Figur der *praktischen Reflexivität* vorgeschlagen. Angesichts der Verwobenheit familialer Praktiken in heterogene Kontexte erscheint es im Hinblick auf die Familienerziehung wenig ratsam, nur nach distinkten, gleichsam ‚reinen‘ pädagogischen Vollzügen zu suchen. Weiterführend ist eine Perspektive, die auch die alltäglichen Vollzüge in der Familie in ihrer Pädagogizität beschreibbar macht. In diesem Zusammenhang sind zwei Aspekte bedeutsam, auf die Thomas Alkemeyer (2013) bei seiner Erörterung sozialer Praktiken im Hinblick auf die sich in ihnen vollziehende Subjektivierung hinweist. Zum einen gibt er zu bedenken, dass die zur gelingenden Teilhabe an Praktiken nötige „Mitspielkompetenz“ (ebd.: 59) die Subjekte nicht nur in eine bestehende Praktik integriert, sondern sie zugleich auch in die Lage versetzt, „...die Verlaufsform der Praktik reflektiert-intentional mitzugestalten oder kritisch zu kommentieren.“ (ebd.) Zum andern hebt er einen spezifischen Typus von Praktiken hervor, der darauf abzielt, „Dispositionen ... verfügbar“ (ebd.: 60) zu machen, und der sich damit reflexiv auf jene Praktiken bezieht, in denen die entsprechenden Dispositionen relevant sind. Die Figur der praktischen Reflexivität verbindet die performativ-praktischen Kompetenzen, die sich in der Teilhabe an einer Praktik bilden, und das Moment eines explizit reflexiven Verhältnisses zwischen sozialen Praktiken, das explizite Pädagogiken strukturiert. Sie richtet sich jedoch nicht erst auf explizit kommunikative Wissensformen, in denen ein solches Verhältnis hergestellt wird. Die Figur der praktischen Reflexivität fokussiert ein praktisches Wissen über Praktiken, das sich in der Teilhabe an diesen Praktiken bildet und das diese Praktiken in ihrem Vollzug selbst, gleichsam ‚en passant‘, thematisch machen kann. So kann eine pädagogische Relevanz familialer Praktiken eingeholt werden, ohne sich dabei auf explizite Markierungen von Handlungen, etwa als Regulierungen oder Belehrungen, zu beschränken. Die Formen praktischer Reflexivität sind rekonstruierbar, wenn man die Praktiken einer Familie in ihrem je spezifischen Verhältnis zu den sozialstrukturellen, kulturellen, biographischen etc. Bedingungen des Zusammenlebens der Familie betrachtet. In der Analyse, bei der nach dem im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Ansatz sensibilisierende und die Kategorienbildung begleitende

praxistheoretische Perspektiven auf die beobachteten familialen Praktiken gerichtet wurden, haben sich dazu bislang drei Register herauskristallisiert:

Kennerschaft und Fingerzeige

Bei Karl Mannheim findet sich nicht nur die grundlegende Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen, er entwickelt auch Kategorien für Übergänge bzw. Zwischenformen zwischen einem explizit und diskursiv verfügbaren Wissen und einem implizit bleibenden praktischen Wissen. Die Vertrautheit mit den Abläufen und Gehalten in einem gemeinschaftlichen Erfahrungsraum kann sich zu einer „Kennerschaft“ (Mannheim 1980: 240) verdichten, die den Akteuren im Rahmen ihrer spezifisch „kultivierten Anschauungsfähigkeit“ (ebd.), so Mannheim, sogenannte „Fingerzeige“ (ebd.) möglich macht. Familien kennen ihre regelmäßigen Abläufe und die Familienmitglieder sind sowohl erfahren in der gemeinsamen Bearbeitung alltäglich wiederkehrender Situationen als auch geübt in einem Umgang untereinander. In der Regel laufen diese Dinge ab, wie sie eben ablaufen, und sie müssen dabei nicht explizit thematisiert werden. Wenn allerdings Störungen eintreten – oder antizipiert werden – dann ist der „Fingerzeig“ ein Mittel, mit dem den Familienmitgliedern reflexive und regulierende Bezugnahmen auf ihre eigenen Praktiken möglich sind. So konnte im Forschungsprojekt zur Familie als kulturellem Erziehungsmilieu in einer Familie eine wiederkehrende und für deren Familienstil signifikante Blickgeste einer Mutter von vier Kindern beobachtet werden, die etwa beim komplizierten Vorgang des Gießbreiessens mit den drei Jüngsten eingesetzt wurde und mit der während des Fütterns des zehn Monate alten Babys die Interaktionen und Handlungen der 5-jährigen Tochter und des 8-jährigen Sohnes moderiert wurden. Praktische Reflexivität zeigt sich hier als Sensorium für mögliche Konflikte zwischen der Funktionalität der familialen Praxis und gegenläufigen Handlungsimpulsen einzelner Akteure. Wichtig ist auch, dass im Medium des aufmerksamkeitslenkenden „Fingerzeigs“ die Praxis nicht für den Wechsel in einen anderen Modus, etwa der Erklärung oder der Belehrung, verlassen oder unterbrochen werden muss.

Entgrenzung und Eingrenzung

Ein wichtiger Aspekt der Erziehung in der Familie ist das Verhältnis zwischen sozialer Außenwelt und familialer Innenwelt. Nicht zuletzt spielen in diesem Zusammenhang die komplexen Dynamiken zwischen öffentlicher und familialer Erziehung eine wichtige Rolle (Ecarius 2009). An dieser Stelle soll der Hinweis genügen, dass Familien in ihrer alltäglichen Praxis ein Verhältnis zur Gesellschaft entwickeln müssen und entwickeln. Das kann nun

tendenziell in Richtung einer Öffnung der familialen Innenwelt für gesellschaftliche Anforderungen und Gehalte geschehen oder eher im Sinne einer familialen Aneignung bzw. Transformation dieser Anforderungen und Gehalte. So zeigte sich im Projekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule in allen Familien schon bei den ersten Forschungsbesuchen der Schreibtisch im Kinderzimmer als eine wichtige materielle Präsenz des Schulischen in der Familie. Dabei variierten allerdings die jeweiligen Arrangements deutlich. Während ein Kind differenziert die verschiedenen Schulmaterialien (Hefte, Stifte, Mäppchen, Ranzen) und ihre Ordnung im und am Schreibtisch erläuterte, war ein anderes Kinderzimmer und auch der Schreibtisch mit der großen Trecker-Sammlung des sechsjährigen Jungen besetzt. In welchem Verhältnis die Familie zu welchen Gehalten ihres gesellschaftlichen Umfeldes steht, ist in diesem Zusammenhang weniger eine Frage der direkten Regulierung des Verhaltens der Kinder. Praktische Reflexivität zeigt sich hier vielmehr als familienspezifischer Sinn für eine in gehaltlicher und materialer Hinsicht angemessene Umgebung für die Kinder.

Sein und Sollen

Familie ist eine komplexe Lebensform. Die vielfältigen Anforderungen, die der Familie aus ihrem gesellschaftlichen Kontext erwachsen ebenso wie die alltäglichen Dringlichkeiten, nicht zuletzt das elterliche pädagogische Programm: all dies erzeugt Appelle, denen nicht immer und nicht ganz entsprochen werden kann. Entsprechend lässt sich eine Selbstbeschreibung von Familien, so Michael Winkler, auf die Losung „wir müssen aber noch“ (Winkler 2012: 89) bringen. Ein Hinweis von Susanne Weinert Portmann schließt hier an. Sie beschreibt Familie als eine „mythische Lebensform“ (Weinert Portmann 2009: 105), weil es für Familien darauf ankommt, gegenüber ihrer strukturell angelegten latenten Krisenhaftigkeit eine ordnende Erzählung und einen stabilisierenden Entwurf zu bewahren. Dieses Register spielt in allen Familien eine Rolle, es tritt besonders sichtbar dort auf, wo Ressourcen knapp sind. Im Sample beider Projekte finden sich Ein-Eltern-Familien mit alleinerziehenden Müttern, in deren Position sich die angedeuteten Anforderungen allein schon deshalb verdichten, weil neben ihnen keine erwachsene Person am häuslichen Familienalltag teilnimmt. In diesem Kontext kann exemplarisch auf eine alleinerziehende Mutter (25, Studentin, ein Sohn, eine Tochter) verwiesen werden, die sich eine Mitbewohnerin für ihre Dreizimmerwohnung gesucht hat. Dabei geht es ihr zwar auch um eine Entlastung in ihrer prekären ökonomischen Situation, vor allem aber stellt sie diese Maßnahme den ForscherInnen und ihren Kindern gegenüber als Gewinn einer neuen Kontaktperson dar, was sich in die Selbstbeschreibung einer vielfältigen sozialen Vernetzung der Familie einfügt. Praktische Refle-

xivität zeigt sich hier als das Vermögen, die familiäre Wirklichkeit in einer pragmatischen, aber nicht beliebigen Unschärfe mit den familialen Ansprüchen zu verbinden.

4 Paradoxe Anforderungen

Zum Abschluss dieses Beitrags werden ausgewählte methodische Probleme aufgegriffen, die die Entwicklung einer empirisch gestützten Theorie der Familienerziehung begleiten, die darüber hinaus aber auch von allgemeinem Interesse hinsichtlich der Frage nach Theorien in der qualitativen Bildungsforschung sind.

- Erstens: Wie lässt sich eine angemessen komplexe Gegenstandskonstruktion vornehmen?

Am Beispiel der Familie wird schnell deutlich, dass Akteurskonstellationen sozialer Praktiken nicht durch Konturen im Sinne klarer Grenzen bestimmt sind. Das gilt zum einen in Bezug auf das gesellschaftliche Umfeld. So gibt es eine Reihe von Zusammenhängen, die für die Familie von vitaler Bedeutung sind und die sie wesentlich prägen: das soziale Netzwerk von Verwandten, Freunden und Bekannten der Familie, die Nachbarschaft in räumlicher und sozialer Hinsicht, die Bildungsinstitutionen der Kinder, die Arbeitskontexte der Eltern etc. Diese unvollständige Aufzählung genügt, um zu zeigen, dass eine additive Gegenstandskonstruktion aus forschungsökonomischen ebenso wie aus systematischen Gründen nicht überzeugen kann. Wie sollte entschieden werden, was im Einzelnen noch relevant ist und was nicht mehr? Zum andern ist die Frage der Komplexität auch in Bezug auf die Historizität der Erscheinungsformen der Familie zu stellen. Natürlich muss eine Theorie der Familienerziehung nicht zugleich eine Geschichte der Familienerziehung sein, aber sie muss in Rechnung stellen, dass ihr Gegenstand eben nicht zeitlos, sondern historisch geworden ist. Das gilt gesellschaftlich ebenso wie für jede einzelne Familie und ihre eigene Geschichte. Ebenso ist die Kulturalität der Familie zu bedenken. Kulturspezifische Strukturierungen der Familie (z.B. in Bezug auf Elternschaft und Verwandtschaft) sind einerseits in Bezug auf interkulturelle Belange wichtig, zeigen andererseits aber auch, dass hiesige Familienformationen nur mögliche Variationen des Zusammenlebens der Generationen sind. Nun kann qualitative Bildungsforschung nicht gleichzeitig fallbezogen, vergleichend und historisch sein. Die theoretische Erfassung des Gegenstands allerdings kann und muss die empirische Wandelbarkeit des Gegenstands mit aufnehmen. Im Projekt zur Familie als kulturellem Erziehungsmilieu wurde vor diesem Hintergrund die Kategorie der Bildungs-

konfiguration entwickelt, um die interdependenten Zusammenhänge der Familie mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld zu beschreiben. Dabei ist diese Kategorie wesentlich auch theoretisch gestützt, insbesondere durch das Konzept der Figuration von Norbert Elias (1978/2003) und nicht induktiv generiert. Für die Empirie einer empirisch gestützten Theorie schließt hier die Erwägung an, die Variabilität und Dynamik ihres Gegenstands nicht dadurch zu erfassen, dass sie allen relevanten Akteuren und Kontexten folgt. Das empirische Vorgehen bei den Forschungsprojekten richtet sich darauf, die Fluidität und Dynamik der Familie *in* der Familie zu rekonstruieren. Ohne die Familie domestizieren zu wollen, fokussieren die Erhebungen häusliche Bereiche und Aktivitäten; auch und gerade um die Verschränkung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Themen und Aufgaben zu beschreiben. Die Analyse der Komplexität von Erziehungsprozessen in Familien baut also auf einer strategischen Platzierung der Erhebung auf. George Marcus sieht darin ein mögliches komplementäres Vorgehen zur Strategie eines ‚following‘: „The strategically situated ethnography attempts to understand something broadly about the system in ethnographic terms as much as it does its local subjects...” (Marcus 1995: 111).

Dieses Wechselverhältnis von „subjects“ und „system“, also der konkreten Einzelbeobachtung und ihrem sozialen und kulturellen Kontext, und die Frage, welche Stärke der Relationierung man in beide Richtungen erreicht, stellen entscheidende Faktoren für die Komplexität der Gegenstandskonstruktion dar. Dementsprechend ist eine Komplexitätssteigerung konstruktiv, wenn die angereicherte Gegenstandskonstruktion und die in sie aufgenommenen Aspekte zu einer relevant erhöhten Erklärungskraft in der empirischen Analyse führen. Über diese formale Ableitung hinaus ergibt sich für den konkreten Forschungsprozess dabei die doppelte und wenigstens latent paradoxe Anforderung sowohl Dynamik(en) in der Koppelung von Theorie und Empirie zu erzeugen als auch Balance(n) zu suchen, um nicht ins Deduktive oder Deskriptive abzurutschen.

- Zweitens: Welche Darstellungsformen sind für die Denkform einer Verknüpfung von theoriegenerierender Empirie und empirisch sensibler Theorie angemessen?

Das Problem der Darstellung einer empirisch gestützten Theorie geht deutlich über geschmackliche Fragen zu wissenschaftlicher Prosa hinaus. Während hinsichtlich der Generierung systematischer Zusammenhänge aus empirischem Material ein genetisches Prinzip angezeigt ist, distanzieren sich begriffliche Konzepte vom Einzelfall und fungieren als darauf anwendbare aber nicht nur darauf bezogene Beschreibungen. Eine vor diesem Hintergrund zunächst sinnvoll erscheinende Darstellungsform für die Integration empirischer und theoretischer Perspektiven könnte darin bestehen, vom Fall über eine Typologie zu Feldstrukturen zu gelangen, also vom Konkreten

auszugehen und die Brennweite der Betrachtung gleichsam beständig zu erweitern. So verbreitet ein solches Vorgehen ist, trägt es doch auch Probleme in sich. So ist zu vermeiden, dass die Empirie zur Illustration der Theorie verkümmert oder dass Theorien auf einen kontingenten empirischen Ausschnitt verengt werden und ihres heuristischen Mehrwerts beraubt werden. Beide Dysbalancen beruhen auf einer vorschnellen Angleichung der differnten Sprachspiele von Empirie und Theorie. Zwischen empirischem Gegenstandsbezug und theoretischer Distanzierung ist in der einen wie in der anderen Richtung ein qualitativer Sprung zu bewältigen, der nicht nur im Forschungsprozess, sondern auch in der Darstellung relevant ist.

Gegenüber der verführerischen Glätte und der allgemeinen Gebräuchlichkeit linear fortschreitender Abstrahierungen erscheinen dazu Formen besser geeignet, die dieses Transferproblem nicht kaschieren, sondern zu einem Darstellungsprinzip machen. Das verlangt zum einen, auch die wechselseitigen Überschüsse zwischen Theorie und Empirie zu thematisieren und zum andern die sprachliche Darstellung auch in ihrer Performativität zu reflektieren. Alkemeyer (2007) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein für seine eigene Rhetorik sensibles wissenschaftliches Schreiben als eine Art Übersetzung fungieren kann, dabei aber nicht einfach von einer Sprache in eine andere überträgt, sondern etwas Nichtsprachliches erst in Sprache fasst. Diese Verschränkung von Bedeutungstransfer und Bedeutungsgenese zwischen unterschiedlichen Ordnungen ließe sich in Analogie zu Debatten um den wirklichkeitskonstruierenden Charakter ethnographischen Schreibens (prominent dazu: Clifford/Marcus 1986) auf die Formel eines ‚writing theory‘ bringen. Damit ist auch eine Dimension des Problems der Repräsentativität angesprochen, vor allem aber der Umstand, dass qualitativ empirisch basierte Theorien geschrieben werden müssen und dabei erst ihre Form gewinnen. Im Lichte dieser Überlegungen erscheinen Figuren der Verschränkung konstruktiver als ein Prinzip der linearen Reihung. Auf Empirie bezogene und systematische Perspektiven wären demnach nicht monolithisch zu gruppieren, sondern in dialektischen Episoden und Rekursen zu arrangieren. In einer entsprechenden formalen Reflexivität ginge es so auch darum, das Finden systematischer Resonanzen mit darzustellen und nicht erst die gefundenen Resonanzen.

5 Ein knapper Schluss

Es sind sicher zu einem guten Teil wissenschaftspolitische Gründe, die zu einer dominant themen- bzw. problembezogenen Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Forschung führen und es ist auch eine politische Aufgabe,

gegenüber diesen Tendenzen die systematischen Potentiale der Disziplin zu stärken. Komplementär dazu aber sind die Praktiken der Theoriebildung unter methodologischen Gesichtspunkten zu befragen und weiter zu entwickeln. Teil des methodologischen Selbstverständnisses empirisch gestützter Theoriebildung – hier am Beispiel der Familienerziehung erörtert – sollte vor diesem Hintergrund sein, dass sie sich selbst immer wieder zum Problem macht. Der Weg zu einer Methodologie der Entdeckung dürfte also nicht in der Suche nach Verfahren liegen, die sich dann vermeintlich auf zu bestimmende Gegenstände ‚anwenden‘ lassen, sondern in der beständigen Verpflichtung zur Reflexion der eigenen Konstruktivität.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2007): Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 8, S. 11-31.
- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: Transcript, S. 33-68.
- Bourdieu, Pierre (1998): Familiensinn. In: Ders.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 126-136.
- Clifford, James/Marcus, George E. (Hrsg.) (1986): Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley u. a.: University of California Press.
- Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.) (2009): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS.
- Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript.
- Elias, Norbert (1987 [1939]): Die Gesellschaft der Individuen. v. Schröter, M. (Hrsg.): Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (2003): Figuration. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS, S. 88-91.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kelle, Udo (2007): Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 32-49.

- Kelle, Udo (2008): Strukturen begrenzter Reichweite und empirisch begründete Theoriebildung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 312-337.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012a): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 57-75.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012b): Die Bildung der Familie. Zwischenergebnisse aus einem ethnographischen Forschungsprojekt. In: Lange, A./Sorenski, R. (Hrsg.): Bildungswelt Familie/Familie als Bildungswelt. Themenheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 3/2012.
- Krinninger, Dominik (2015): Family Life as Education. Ethnographic Perspectives on how Familial Education Emerges in Families and in Educational Family Research. In: Bollig, S./Honig, M.-S./Neumann, S./Seele, C. (Hrsg.): MultiPluriTrans. Emerging Fields in Educational Ethnography. Bielefeld/New York: Transcript/Columbia University Press, S. 297-314.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. v. Kettler, D./Meja, V./Stein, N. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcus, George (1995): Ethnography in/of the World System. The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: Annual Review of Anthropology, 24, 95-117.
- Merton, Robert (1967): On Sociological Theories of the Middle Range. In: Ders. (Hrsg.): On Theoretical Sociology. Five Essays, old and new. New York: Free Press, S. 39-72.
- Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2015): Familie als Bildungskonfiguration. Theoretische und methodologische Aspekte eines erziehungswissenschaftlich begründeten Forschungszugangs. In: Stenger, U./Edelmann, D./König, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim: Juventa, S. 203-220.
- Müller, Hans-Rüdiger (2007): Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27 (2) , S. 143-159.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie, 32 (4), S. 282-301.
- Reichenbach, Roland (2015): Über Bildungsferne. In: Merkur 69 (795), S. 5-15.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hrsg.) (2012): The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing. Dordrecht: Springer.
- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2009): Verwaarloste Familien - Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen

Schulgeschichte seit 1800. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS, S. 159-177.

Weinert Portmann, Susanne (2009): Familie. Ein Symbol der Kultur. Perspektiven sozialpädagogischer Arbeit mit Familien. Wiesbaden: VS.

Winkler, Michael (2012): Erziehung in der Familie. Innenansichten des pädagogischen Alltags. Stuttgart: Kohlhammer.

Theorieorientierung in der biografischen Fallrekonstruktion

Methodenkritische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu Familien im ALG II-Bezug

Dominik Wagner

1 Einleitung

Obwohl das Paradigma der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (Glaser/Strauss 2010) heute eine weitgehend geteilte Grundlage im Kontext qualitativer Sozialforschung darstellt, variiert dessen Auslegung sehr stark, je nachdem in welchem Forschungsdiskurs es rezipiert wird. Die bildungstheoretisch ausgerichtete Biografieforschung beispielsweise orientiert sich insgesamt relativ stark an „formaler Theorie“ und beruft sich zugleich auf die Grundsätze der Grounded Theory. Demgegenüber werden die methodologischen Annahmen von Glaser und Strauss im Kontext mancher rekonstruktiver Forschungsansätze nach wie vor als Aufforderung zur theoriefreien Annäherung an den Forschungsgegenstand missverstanden. Dabei wird kaum berücksichtigt, dass vor allem implizite theoretische Annahmen oftmals unreflektiert in den Forschungsprozess einfließen und teilweise einen weitreichenden Einfluss auf die jeweiligen Ergebnisse haben. Letzteres trifft unter anderem auf solche Studien zu, die sich des Forschungsansatzes der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995/2008) bedienen. Dieses Verfahren erlaubt eine sehr detaillierte und sensible Auswertung biografisch-narrativer Interviews. Je nach Forschungsfrage und -thema geraten jedoch die Vorzüge dieses Ansatzes in ein Missverhältnis zu dessen oftmals unreflektierten Nachteilen. Einerseits werden formale Theorien im Kontext biografischer Fallrekonstruktionen üblicherweise erst am Ende des Forschungsprozesses, also nach Vollendung der Fallrekonstruktionen, mit einbezogen. Ein früher Einbezug formaler Theorie könnte jedoch durchaus der Orientierung in hochkomplexen Forschungsfeldern dienen, ohne dadurch zwangsweise die Forschungsergebnisse zu determinieren. Andererseits lässt sich immer wieder die fälschliche Auffassung erkennen, der Forschungsprozess derartiger Fallrekonstruktionen verlaufe ohne den Einbezug theoretischer Vorannahmen. Das hat zur Folge, dass ein Großteil aller biografischen Fall-

rekonstruktionen, welche an die Ausführungen von Rosenthal (1995) anknüpfen – unabhängig von deren jeweiligem Forschungsgegenstand – letztlich immer auf eine Dominanz familiengeschichtlicher Einflüsse hinausläuft.

Alternativ dazu soll eine Vorgehensweise erläutert werden, die im Rahmen des Projekts „Drei Generationen Bildungsaufsteiger“ expliziert wurde und als Modifikation der biografischen Fallrekonstruktion eine bewusste Theorieorientierung vorsieht (vgl. z.B. Miethe 2011; Miethe et al. 2015). Dadurch eröffnet sich eine Möglichkeit, die Stärken des fallrekonstruktiven Ansatzes beizubehalten und zugleich das Verhältnis von Theoriegenerierung und Theorieorientierung neu zu bestimmen.

Im Folgenden wird zunächst ein grundlegender Überblick über die Forschungsmethode der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995) gegeben und vor dem Hintergrund der methodologischen Überlegungen von Glaser und Strauss (2010) eingeordnet (2). Davon ausgehend werden einige Grenzen des biografisch fallrekonstruktiven Ansatzes aufgezeigt (3). Als mögliche Alternative wird darauffolgend die „theorieorientierte Fallrekonstruktion“ (Miethe 2011/2014) vorgestellt (4). Den Abschluss bildet eine Kontrastierung beider Verfahrensweisen am Beispiel einer aktuell von mir durchgeführten Studie (5), gefolgt von einem kurzen Fazit (6).

2 Die biografische Fallrekonstruktion als Beispiel gegenstandsbezogener Theoriebildung

Die biografische Fallrekonstruktion ist ein Analyseverfahren, welches von Gabriele Rosenthal (1995/2008) entwickelt wurde und das sich vor allem auf die Auswertung biografisch-narrativer Interviews (Schütze 1977/1983) bezieht. Anstatt vorab formulierte Hypothesen überprüfen zu wollen, liegt der biografischen Fallrekonstruktion das Prinzip einer Entdeckungslogik zugrunde (vgl. Rosenthal 2008: 55). Damit steht sie ihrem Selbstverständnis nach in der Tradition gegenstandsbezogener und theoriegenerierender Forschungsmethoden, wie sie erstmals dezidiert von Glaser und Strauss (2010) gefordert wurden. In den 1960er und -70er Jahren richteten sich diese vor allem gegen die weit verbreitete Annahme, qualitative Sozialforschung diene lediglich als explorative Vorstufe quantitativer Forschung (vgl. Glaser/Strauss 1979: 91). Teils polemisch argumentierten sie dabei gegen eine Reduzierung soziologischer Empirie auf die Überprüfung und empirische Ausfüllung „großer Theorien“ und propagierten demgegenüber die gegenstandsbezogene Entwicklung von Theorien als Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung. Auch heute ist es durchaus noch legitim, qualitativ arbeitende ForscherInnen auf

die Gefahr hinzuweisen, dass durch einen frühen Einbezug formaler Theorie „möglicherweise erhellende Perspektiven zugunsten eines allzu rasch entwickelten analytischen Bezugsrahmens unterdrückt werden“ (ebd.: 93). Dass dies jedoch nicht zugleich einen völligen Ausschluss formaler Theorie bedeuten muss, wurde unter anderem von Kelle (1996) herausgearbeitet, der feststellt, dass Glaser und Strauss neben der recht weitverbreiteten „Emergenz-Metapher“ auch ein Konzept der „theoretischen Sensibilität“ verfolgten, welches für einen Einbezug theoretischen Vorwissens spricht. Miethe et al. (2015) ziehen daraus den Schluss, dass der Einbezug von (formaler) Theorie nicht grundsätzlich im Widerspruch zu einer Forschungshaltung im Sinne der Grounded Theory steht. Vielmehr sind sich Glaser und Strauss bei der Verwendung des Begriffs der formalen Theorie selbst uneins und setzen diese einerseits mit den „großen Theorien“, gegen die sie Position beziehen, in eins, beschreiben diese aber andererseits, vor allem in ihrem Klassiker von 1967, als „Theorien mittlerer Reichweite“, die durchaus in den Forschungsprozess mit einbezogen werden können (vgl. ebd.). Letztlich räumt auch Anselm Strauss offen ein, die Streitschrift von 1967 habe zur damaligen Zeit unter anderem rhetorischen Zwecken gedient (vgl. Strauss/Corbin 1996: 277).¹ Die ursprüngliche Position der Nachrangigkeit von Theorie muss daher schlussendlich als historisch bedingte Gegenposition zu einem damals vorherrschenden Wissenschaftsverständnis interpretiert werden (vgl. Mey/Druck 2011; Miethe 2012).

Auch Rosenthal geht davon aus, dass der Ansatz von Glaser und Strauss nicht gleichbedeutend mit einem theoriefreien Vorgehen ist und durchaus die Überprüfung von Hypothesen und Theorien mit einschließt (vgl. Rosenthal 2008: 25). Dennoch wird die von ihr beschriebene rekonstruktive Vorgehensweise häufig als theoriefreies Vorgehen fehlinterpretiert. Dies mag unter anderem dadurch bedingt sein, dass die biografische Fallrekonstruktion auf den von Peirce (1958: 7.218-7.222) entwickelten abduktiven Ansatz Bezug nimmt. Der abduktiven Forschungslogik zufolge dient theoretisches Wissen nicht der Entwicklung von Hypothesen, sondern hat lediglich einen heuristischen Stellenwert im Forschungsprozess (vgl. ebd.: 7.218). Im Anschluss daran wird in der biografischen Fallrekonstruktion formale Theorie zwar mit einbezogen, dies jedoch erst nach der erfolgreichen Rekonstruktion der einzelnen Fälle.

Einen zentralen Stellenwert in der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal nimmt die Unterscheidung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte ein (vgl. Rosenthal 1995). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass erzählte Lebensgeschichten immer sowohl auf das heutige Leben mit der Vergangenheit, als auch auf die damaligen Erlebnisse verweisen. Um inter-

1 Die Uneinigkeit zwischen Glaser und Strauss hinsichtlich der Auslegung dieser gemeinsamen Ausgangsarbeiten wird unter anderem von Mey und Druck (2011) recht anschaulich dargestellt.

pretative Fehlschlüsse zu vermeiden, ist es daher notwendig zwischen Erzählung und Erlebnis zu unterscheiden (vgl. Rosenthal 1994: 133). Diese theoretische Trennung vollzieht Rosenthal forschungspraktisch durch eine Unterteilung in vier grundlegende Analyseschritte.

Der erste Schritt des Auswertungsverfahrens wurde von Rosenthal in Anlehnung an Ulrich Oevermann et al. (1980) entwickelt und wird als *Analyse biografischer Daten* bezeichnet. Biografische Daten sind laut Definition all jene Ereignisse im Leben eines Menschen, die objektiv betrachtet als wahrscheinlich gelten und sich notfalls überprüfen ließen. Dazu zählen beispielsweise Geburt, Einschulung, Wohnortwechsel oder Partnerschaften. Auch schwere Erkrankungen oder einschneidende historische Ereignisse (z.B. Kriege, Naturkatastrophen, gesellschaftliche Systemwechsel) können als biografische Daten erfasst werden. Für all diese Daten werden Lesarten entworfen (d.h. Hypothesen über deren biografische Bedeutung), deren Gültigkeit anhand der darauffolgenden Daten verifiziert wird. Auf der Grundlage dieser Analyse wird schließlich eine Strukturhypothese zur erlebten Lebensgeschichte der interviewten Person formuliert (vgl. Rosenthal 2008: 176).

In einem zweiten Schritt, der *Text- und thematischen Feldanalyse*, werden die konkreten Äußerungen der interviewten Person in ihrer sequenziellen Abfolge betrachtet. Dieser Analyseschritt geht vor allem auf die Arbeiten von Aaron Gurwitsch (1974) zurück und wurde erstmals von Wolfram Fischer (1978/1982) konkret ausgearbeitet. Dabei wird vor allem der Frage nachgegangen, wie und warum sich die interviewte Person auf ihre je spezifische Art und Weise im Interview darstellt (vgl. Rosenthal 2008: 183). Dazu muss zunächst eine Einteilung des Interviewmaterials in einzelne Textabschnitte erfolgen. Diese orientiert sich unter anderem an dem Wechsel von Themen und Textsorten und wird von Rosenthal als Sequenzierung bezeichnet. Anschließend erfolgt eine hypothesengenerierende Interpretation der jeweiligen Textabschnitte, die sich strikt an deren sequenzieller Abfolge orientiert (vgl. ebd.: 185). Grundsätzlich wird dabei nicht nach dem Wahrheitsgehalt der jeweiligen Textstelle gefragt, sondern zunächst nur nach dem Präsentationsinteresse, das sich dahinter verbirgt. Das Ergebnis wird in Form einer Strukturhypothese zur erzählten Lebensgeschichte der interviewten Person zusammengefasst.

Der dritte Analyseschritt besteht in der *Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte*. Dabei werden die in der Analyse der biografischen Daten erhobenen Lesarten über die einzelnen Stationen der Lebensgeschichte mit den konkreten Aussagen der interviewten Person verglichen (vgl. ebd.: 189). Die vorherige thematische Feldanalyse ermöglicht es, in diesem Analyseschritt einen textkritischen Blick auf die Aussagen der interviewten Person beizubehalten. Die Strukturhypothesen der Analyse biografischer Daten und die ergänzenden Aussagen der interviewten Person ergeben gemeinsam ein komplettiertes Gesamtbild der erlebten Lebensgeschichte. Optional kann

zudem eine sequenzielle Feinanalyse durchgeführt werden, in der bisher unverständliche oder besonders aussagekräftige Interviewausschnitte detailliert betrachtet werden. „Dieser Schritt der Analyse dient auch der Überprüfung und Erweiterung von aus den bisherigen Auswertungsschritten gewonnenen Hypothesen“ (ebd.: 193f.).

Der vierte und letzte Analyseschritt besteht in dem kontrastiven *Vergleich von erlebter und erzählter Lebensgeschichte* sowie der optionalen *Typenbildung*. Durch die Kontrastierung erschließt sich letztlich der Unterschied zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive (vgl. Rosenthal 1995: 225). „Dabei gilt es auch danach zu fragen, welche biographischen Erfahrungen zu einer bestimmten Präsentation in der Gegenwart geführt haben“ (Rosenthal 2008: 194). Im Rahmen der Typenbildung werden die rekonstruierten Fälle auf einer Metaebene miteinander verglichen. Diesbezüglich gibt Rosenthal in Anlehnung an Kurt Lewin (1967) zu verstehen, dass für die Aussagekraft eines solchen Typus die Häufigkeit seines Auftretens nicht von Belang ist (vgl. Rosenthal 1995: 210). Erst an diesem Punkt werden die Forschungsfrage und deren theoretischer Rahmen mit einbezogen. In allen vorherigen Auswertungsschritten wird hingegen bewusst auf den Einbezug formaler Theorie verzichtet. Wie einleitend bereits bemerkt wurde, birgt dies jedoch einige mögliche Nachteile, welche je nach Forschungskonzeption eine Modifikation des hier beschriebenen Vorgehens sinnvoll machen.

3 Grenzen der biografischen Fallrekonstruktion

Sicher war der von Rosenthal entwickelte Ansatz nie als dogmatische Forschungsanleitung angelegt. Die Vorgehensweise der biografischen Fallrekonstruktion bleibt jedoch weitgehend ähnlich, unabhängig von der Vielfalt der sich darauf berufenden Forschungsarbeiten (vgl. z.B. Köttig 2004; Schlabs 2007; Tepecik 2010). Das betrifft auch die zentrale Annahme, formale Theorie dürfe erst gegen Ende des Forschungsprozesses mit einbezogen werden. Welche Konsequenzen dies für den Forschungsprozess nach sich ziehen kann, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

Ein erstes grundlegendes Problem besteht in der unbedingten Nachrangigkeit formaler Theorie im Kontext biografischer Fallrekonstruktionen. Nach Rosenthal (2008) dienen ex-ante Hypothesen lediglich dazu, „sich die eigenen alltagsweltlichen oder auch wissenschaftlichen Vorannahmen bewusst zu machen und zu ihnen eine reflexiv-kritische Distanz zu schaffen“ (ebd.: 15f.). Zwar räumt sie ein, dass Interpretationen ohne Vorwissen nicht möglich seien, dieses werde jedoch vor allem im heuristischen Sinne eingesetzt und habe nur den Status einer vorläufigen Erklärung (vgl. ebd.: 49).

Die Annahme, der Forschungsprozess müsse theorieabstinenz bleiben, stellt dabei allerdings eine verkürzte Rezeption der Grounded Theory dar, wie bereits im vorherigen Kapitel verdeutlicht wurde. Die Überbetonung der Rolle von Emergenz im Forschungsprozess darf nicht als ein grundsätzlicher Ausschluss einer vorherigen theoretischen Sensibilisierung missverstanden werden. Tatsächlich beschränkt der Verzicht auf die Verwendung formaler Theorie oftmals die theoretischen Anschlussmöglichkeiten an thematisch relevante Wissensbestände. Der Bezug auf andere theoretische Perspektiven birgt letztlich immer auch ein Potential für den Forschungsprozess, der durch eine kategorische Theorieabstinenz ungenutzt bleiben würde. Letztlich werden – auch bei Rosenthal – Theorien immer dann hinzugezogen, wenn historische und empirische Fakten relevant werden.

Zweitens muss davon ausgegangen werden, dass eine vollkommen „theoriefreie“ Fallrekonstruktion schlichtweg nicht möglich ist. Implizite theoretische Annahmen bestimmen immer auch den Analyseprozess mit. Dadurch besteht die Gefahr, theoretische Vorannahmen unbewusst mit einzubeziehen und nicht als solche kenntlich zu machen. Ein typisches Beispiel für den Einfluss unreflektierter Theorie besteht in der impliziten Orientierung an den Prämissen der Psychoanalyse. Dies führt zu der Annahme, frühe biografische Ereignisse seien bedeutender als Ereignisse im späteren Leben (vgl. Miethe et al. 2015: 88). Für gewöhnlich ergibt sich gleich zu Beginn des Analyseprozesses eine Lesart, die sich als tragfähig erweist und die für die Interpretation der meisten späteren biografischen Daten geltend gemacht werden kann. Dies mag zwar einerseits sinnvoll erscheinen, da die Art und Weise, wie wir späteren biografischen Ereignissen begegnen, immer auch durch unsere vorherigen Erfahrungen begründet ist. Es muss jedoch ebenso berücksichtigt werden, dass auch Ereignisse im späteren Leben einen biografischen Stellenwert haben können, der von Erfahrungen der (frühen) Kindheit weitgehend unabhängig ist. Durch die größere Gewichtung der ersten biografischen Daten sind die Ergebnisse biografischer Fallrekonstruktionen i.d.R. jedoch durch eine offensichtliche Dominanz des Einflusses der ersten Lebensjahre und somit auch der Familiengeschichte gekennzeichnet. Ein offener Einbezug formaler Theorie könnte hingegen helfen, eine derartige implizite Orientierung an den Prämissen der Psychoanalyse zu vermeiden.

4 Die „theorieorientierte Fallrekonstruktion“ als Alternative

Obwohl sich mittlerweile eine Vielzahl von Arbeiten auf die biografische Fallrekonstruktion nach Rosenthal berufen, wurde diese nur selten grund-

legend abgewandelt. Eine der wenigen ausformulierten Modifikationen ist die „theorieorientierte Fallrekonstruktion“ (Miethe 2011), die im Rahmen des Projekts „Drei Generationen Bildungsaufsteiger“ (Miethe et al. 2015) entwickelt und erstmals vorgestellt wurde. Dabei wurde der Versuch unternommen, auch formale Theorie in den gesamten Analyseprozess mit einzu-beziehen², von der Fragestellung über die Auswertung bis zur Darstellung der Ergebnisse. Zugleich wurde jedoch eine offene und kritische Forschungshaltung beibehalten, um eine Dekontextualisierung der Auswertung zu vermeiden (vgl. Miethe 2011: Abs. 20ff.). Was dies für die konkrete Umsetzung in Abgrenzung zu der von Rosenthal beschriebenen biografischen Fallrekonstruktion bedeutet, soll im Folgenden erläutert werden.

Miethe et al. (2015) schlagen vor, bei der *Analyse biografischer Daten* eine theoretisch begründete „Priorisierung“ vorzunehmen. „Mit dieser Priorisierung wird der implizit angenommenen größeren Bedeutung der ersten biografischen Daten bei Rosenthal eine explizite, theoretisch begründete Gewichtung biografischer Daten gegenübergestellt“ (ebd.: 91). Dabei wird zunächst jedes Datum einzeln betrachtet und im Hinblick auf seine mögliche Aussagekraft für die Fragestellung des Forschungsvorhabens gewichtet. Nach diesem Zwischenschritt werden all jene Daten besonders ausführlich interpretiert, die zuvor gewichtet wurden. Das bedeutet jedoch nicht, dass allein die theoretisch gewichteten Daten interpretiert werden. Nach wie vor werden alle verfügbaren biografischen Daten ausführlich sequenziell in ihrer chronologischen Reihenfolge interpretiert. „Frühe biografische Daten, die nach dem Zwischenschritt der Priorisierung nicht unbedingt relevant erscheinen, werden also nicht gänzlich gestrichen, aber eher weniger intensiv betrachtet als Daten, die stärker für die Fragestellung oder das theoretische Konzept relevant erscheinen“ (ebd.: 91). Die theoretische Gewichtung hilft so, den Fokus zu wahren und sich nicht in alle lebensgeschichtlichen Details eines Falles zu vertiefen. Der Vorteil besteht demnach vor allem in der frühzeitigen Ausrichtung auf das Forschungsinteresse. Dabei ist es jedoch unabdingbar eine reflexive Forschungshaltung beizubehalten, die nach wie vor offen für Emergenzen und Unvorhergesehenes bleibt. Andernfalls besteht die Gefahr einer einfachen Reproduktion der theoretischen Ausgangsüberlegungen.

Der Schritt der *Text- und thematischen Feldanalyse* folgt wiederum vollständig dem von Rosenthal (1995) beschriebenen Vorgehen. Der Interviewverlauf wird in seiner sequenziellen Abfolge rekonstruiert und das thematische Feld in einer Zusammenfassung ausformuliert. Bei diesem Analyseschritt geht es darum, sich auf die Eigenlogik der biografischen Erzählung einzulassen und diese zu rekonstruieren. Theoretische Annahmen würden in diesem Zusammenhang eher hinderlich sein.

2 In diesem Fall handelte es sich insbesondere um das Konzept der politischen Gelegenheitsstruktur von Tarrow (1991) und die von Bourdieu (1983) ausdifferenzierten Kapitalsorten.

Eine weitere grundlegende Änderung stellt der Einbezug des ursprünglich aus dem Repertoire von Ralf Bohnsack (2010: 135ff.) stammenden Analyseschritt der *komparativen Analyse* dar. Diese ergibt sich vor allem vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein theoretisch ausgerichtetes Forschungsvorhaben nicht zwangsläufig die Erstellung vollständiger Fallrekonstruktionen und eine daraus resultierende Typenbildung zum Ziel haben muss. Es darf durchaus bezweifelt werden, dass sich eine Biografie tatsächlich auf eine einzige Strukturhypothese reduzieren lässt, wie es im Sinne der biografischen Fallrekonstruktion üblicherweise angestrebt wird. Stattdessen kann es sich als sinnvoll erweisen, Hypothesen zu formulieren, die auf unterschiedliche Aspekte eines Falles Bezug nehmen. Derartige Strukturaspekte beziehen sich jeweils nur auf einzelne Facetten der Fallstruktur, sind jedoch zugleich in der Biografie einer Person miteinander verbunden und geben in ihrem Zusammenspiel das „Eigentliche“ eines Falles zu erkennen. Im Kontext der theorieorientierten Fallrekonstruktion schlagen Miethe et al. (2015) vor, den Schritt der komparativen Analyse erst nach vollständigem Abschluss der ersten Fallrekonstruktion mit einzubeziehen (vgl. ebd.: 93). Dies soll unter anderem sicherstellen, dass sich die Auswertung der ersten Fallrekonstruktion noch primär aus sich heraus erschließt. In der darauf folgenden komparativen Analyse kommen hingegen vor allem „Globalanalysen“ zum Einsatz, die es ermöglichen, deutlich mehr Fälle in kürzerer Zeit einzubeziehen. „Globalanalysen“ werden von Rosenthal als vorläufige Auswertungen definiert, welche bereits dem schrittweisen Vorgehen der biografischen Fallrekonstruktion folgen (vgl. Rosenthal 2008: 93f.). Diese werden bei der theorieorientierten Fallrekonstruktion „so lange angefertigt, bis die Hypothesen ausreichend gesättigt erscheinen und in ihrer jeweiligen Komplexität dargestellt werden können“ (Miethe et al. 2015: 93). Selbstverständlich wird dabei auch immer danach gefragt, ob eine der aus dem Material entwickelten Hypothesen kennzeichnend für die Gesamtstruktur der rekonstruierten Biografie ist. Diese kann daraufhin, wenn möglich, zu einem eigenständigen Typus weiterentwickelt werden.

Grundsätzlich gilt es, jeweils kritisch zu fragen, ob die Vorteile der theorieorientierten Fallrekonstruktion (theoretische Fokussierung, Sensibilität gegenüber impliziter Theorie) deren Nachteile aufwiegen (geringerer Detaillierungsgrad, geringere Komplexität). Miethe et al. (2015) selbst weisen darauf hin, dass die Komplexität der Fallrekonstruktionen so stark reduziert wird, dass beispielsweise eine detaillierte Analyse von Familien- und Lernmilieus nur noch eingeschränkt möglich ist (vgl. ebd.: 94). Beantworten lässt sich diese Frage jedoch lediglich am Einzelfall, wie anhand des folgenden Beispiels gezeigt werden soll.

5 Kontrastierung der beiden Verfahrensweisen am Beispiel

Der folgende kontrastive Vergleich beider Verfahrensweisen bezieht sich beispielhaft auf Ergebnisse einer von mir durchgeführten aktuellen Studie. Thematisch geht es dabei um Biografien von Familien, die über mindestens zwei Generationen hinweg im ALG II-Bezug leben. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Familien in Armut mit spezifischen Problemkonstellationen konfrontiert sind, die sich im familiären Alltag und in den biografischen Erzählungen über diesen niederschlagen. Diese Narrationen werden zum Anlass genommen, die Entwicklung spezifischer Umgangsweisen mit Armut sowie deren Tradierung über zwei Generationen hinweg zu untersuchen. Insgesamt wurden im Rahmen der Studie 17 Personen aus acht Familien, im Alter zwischen 17 und 89 Jahren biografisch-narrativ interviewt. Dabei wurde darauf geachtet, dass pro Generation mindestens eine Person über mehrere Jahre hinweg Erfahrungen mit dem Bezug von Sozialleistungen nachweisen kann. Ausführliche Fallrekonstruktionen wurden von insgesamt sechs Personen aus drei Familien erstellt. Dabei wurde jeweils mit der Betrachtung der Elterngeneration begonnen und davon ausgehend eine Kontrastierung mit den Lebensgeschichten der Generation der Kinder durchgeführt. Auf diesem Wege konnten Muster der Tradierung von Umgangsweisen mit Armut über zwei Generationen hinweg rekonstruiert werden.

Die ersten beiden Fälle des Samples wurden gemäß der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Auswertungen legten jedoch eine Modifikation des Verfahrens im Sinne der theorieorientierten Fallrekonstruktion nahe. Beispielsweise war recht früh erkennbar, dass es sinnvoll sein würde, vor allem solche lebensgeschichtlichen Aspekte in den Blick zu nehmen, die in einem erkennbaren Zusammenhang mit den Themen Armut, Erwerbslosigkeit oder Leistungsbezug stehen. Zugleich bestand die Gefahr, implizite Vorurteile gegenüber Erwerbslosen zu reproduzieren, würden diese nicht vorab kritisch reflektiert. Demnach sprach einiges dafür, auch formale Theorien in den Auswertungsprozess einzubeziehen und eine Gewichtung der biografischen Daten vorzunehmen.

Verdeutlichen lässt sich dies unter anderem an dem meiner Studie entnommenen Fallbeispiel *Andrea Bauer*. Frau Bauer ist als Tochter eines mittleren Beamten und einer Hausfrau in ökonomisch gesicherten und sozial gut integrierten Verhältnissen aufgewachsen. In ihren ersten Lebensjahren musste sie aufgrund von Versetzungen ihres Vaters mehrfach den Wohnort wechseln. Nach ihrem vorzeitigen Abgang von einer Realschule während des zehnten Schuljahres fand sie eine Ausbildung zur Arzthelferin und absolvierte diese schließlich erfolgreich im Alter von 19 Jahren. Anschließend ging sie ihre erste Ehe mit einem jungen Soldaten ein, die jedoch schon nach drei

Jahren geschieden wurde. Frau Bauer heiratete daraufhin einen Freund ihres Ex-Mannes und brachte 1983 das erste gemeinsame Kind zur Welt. Bei der Geburt ihrer Tochter kam es zu Komplikationen, wodurch diese eine leichte geistige Behinderung davontrug. Frau Bauer gab daraufhin ihren Beruf auf und widmete sich fortan voll und ganz ihrer Tochter und dem Haushalt. Mit einigem zeitlichen Abstand brachte Frau Bauer 1991 eine zweite Tochter zur Welt. Nur ein Jahr später wurde ihr damaliger Mann erstmals arbeitslos, wodurch sich die finanzielle Situation der Familie deutlich verschlechterte. Trotz der finanziellen Unterstützung durch die Eltern von Frau Bauer kam es im Jahr 2001 zur Zwangsversteigerung ihrer Eigentumswohnung. Daraufhin musste die Familie notgedrungen in einen marginalisierten Stadtteil umziehen, von dessen übrigen BewohnerInnen sie sich sehr stark isolierte. Diese Form des Rückzugs auf die Familie setzten auch die beiden Töchter von Frau Bauer fort, so dass sie kaum Kontakte zu Gleichaltrigen aufbauen konnten. Die Hoffnungen der Familie auf einen erneuten sozialen Aufstieg zerbrachen schließlich endgültig, als der Mann von Frau Bauer nach jahrelanger Erwerbslosigkeit stark erkrankte und dadurch vollkommen arbeitsunfähig wurde. In der biografischen Fallrekonstruktion werden derartige biografische Daten zunächst in tabellarischer Form festgehalten (siehe Abb. 1).³

Datum	Ereignis
1953	Geburt von Andrea Bauer (Oberhausen) Mutter: Geb. 1926, wohlhabendes Elternhaus, mit Andreas Großmutter aus Ostpreußen geflohen, ausgebildete Musiklehrerin, danach Hausfrau Vater: Geb. 1926, ehem. Wehrmachtssoldat, danach Beamter im Finanzamt, nebenberuflich VHS Lehrer (Deutsch, Schreibmaschine), Mitglied in der SPD und im Stenografenverein
1958	Umzug der Familie nach Münster (Beamtenwohnung)
1958-1961	Gewalt durch den Vater
1960	Einschulung in die Grundschule
1961	Umzug der Familie nach Dortmund (Beamtenwohnung)
1964	Wechsel auf eine Realschule
1970	Verlassen der Schule während der 10. Klasse auf Beschluss ihres Vaters
1970	Beginn einer Ausbildung zur Arzthelferin

3 Die hier aufgelisteten Daten stellen nur einen Auszug des vorliegenden Materials dar. Aus Gründen der Anschaulichkeit wurde auf eine vollständige Auflistung verzichtet.

1972	Beziehung mit Peter (19 J.), Soldat, katholische Familie
1975	Hochzeit mit Peter und Umzug in einen nahegelegenen Bundeswehrstandort
1979	Umzug in einen ca. 200 km entfernten Ort nahe des neuen Standortes ihres Mannes
1979	Trennung von Peter
1983	Hochzeit mit Herbert (39 J.), Vater gefallen im Krieg, Mutter mit ihm aus Stettin nach Düsseldorf geflohen, Bürokaufmann bei einem Bergbauunternehmen
1983	Geburt der Tochter Lena mit Komplikationen, Kündigung des Arbeitsverhältnisses
1991	Geburt der Tochter Katja
1992	Arbeitslosigkeit von Andreas Mann Herbert mit 47 Jahren
2001	Zwangsversteigerung der Eigentumswohnung
2006	Umzug der Familie in eine Sozialwohnung in einem marginalisierten Stadtteil
2007	Herbert erleidet einen Schlaganfall und wird pflegebedürftig

Abbildung 1: Biografische Daten von Andrea Bauer (Auszug)

Eine Fallrekonstruktion nach Rosenthal hätte eine gleichwertige Betrachtung aller biografischen Daten vorgesehen, die sequenziell in ihrer zeitlichen Abfolge interpretiert werden. Ergibt sich dabei gleich zu Beginn eine Lesart für das erlebte Leben, die sich auch auf die folgenden Daten anwenden lässt, so werden diese jeweils nur noch relativ kurz interpretiert. Für meinen Forschungsgegenstand waren jedoch insbesondere solche lebensgeschichtlichen Ereignisse relevant, die einen Einfluss auf die Umgangsweisen der Interviewten mit Sozialleistungen, Erwerbslosigkeit und Armut hatten. Zwar war a priori nicht abzusehen, welche lebensgeschichtlichen Ereignisse sich hinsichtlich der vorab formulierten Fragestellung als relevant erweisen würden, ein Vorgehen im Sinne der theorieorientierten Fallrekonstruktion betrachtet jedoch alle verfügbaren biografischen Daten, so dass nicht zu befürchten war, dass ein bestimmtes Datum übersehen werden würde. Für den Fall, dass es sich im weiteren Analyseprozess als sinnvoll erweisen sollte, frühere Daten ausführlicher zu betrachten, besteht die Möglichkeit, die Interpretation der ersten Daten noch einmal unter diesen Gesichtspunkten zu wiederholen (vgl. Miethe et al. 2015: 91). Im Kontext des Fallbeispiels erlaubte mir das theorieorientierte Vorgehen eine Hervorhebung all jener lebensgeschichtlichen

Ereignisse, von denen aus theoretischer Sicht davon auszugehen war, dass sie eine Relevanz für die Thematik meiner Forschungsfrage haben würden (Berufswahl der Eltern, Schulwahl und -abbruch, Berufswahl von Frau Bauer, Partnerwahl, Behinderung etc.). Ganz konkret bedeutete dies beispielsweise, dass das konfliktreiche Verhältnis zwischen Frau Bauer und ihrem Vater zwar mit einbezogen wurde, jedoch nicht in all seinen Details in der Fallrekonstruktion ausgearbeitet wurde. Derartige familiengeschichtliche Themen können mit Sicherheit auch im Hinblick auf die Forschungsfrage von Relevanz sein. In einer klassischen biografischen Fallrekonstruktion werden sie jedoch häufig überaus umfassend betrachtet und lenken so möglicherweise von thematisch relevanteren Aspekten ab. Ebenso verhält es sich mit der NS-Vergangenheit der Eltern und Großeltern der Interviewten. Auch diese stellt ein wichtiges (familien-)biografisches Thema dar, das allein schon aufgrund der Geburtsdaten von Frau Bauers Eltern in der Auswertung des Interviews Berücksichtigung finden muss.⁴ Dennoch muss dies nicht gleichzeitig als passende Erklärung infrage kommen, weshalb die interviewte Person über 23 Jahre hinweg erwerbslos war und weshalb auch deren Kindern bisher kein Einstieg in das Erwerbsleben gelungen ist. Diesbezüglich finden sich letztlich thematisch wesentlich relevantere Lesarten, von denen eine zu detaillierte Betrachtung der Familiengeschichte möglicherweise eher abgelenkt hätte.⁵

Das bedeutet allerdings nicht, dass familienbiografische Daten grundsätzlich weniger Berücksichtigung finden sollten. Gerade in dem an dieser Stelle genannten Fallbeispiel erscheint es sinnvoll, familiengeschichtliche Aspekte mit einzubeziehen. Die theoretische Annahme, dass die familiäre Habitualisierung einen wichtigen Einfluss auf die soziale Positionierung einer Person hat (vgl. Bourdieu 1982; Büchner/Brake 2006), spricht dafür, diese soweit wie möglich mit einzubeziehen. Auch der mehrfach belegte Umstand, dass die Erwerbsorientierung der einzelnen Familienmitglieder einen maßgeblichen Einfluss auf die innerfamiliäre Arbeits- und Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern hat, sollte Berücksichtigung finden (vgl. z.B. Nave-Herz 2007; Peuckert 2008). Im Fall von Frau Bauer kann deren Austritt aus dem Erwerbsleben nach der Geburt ihres ersten Kindes als wichtige Ursache für ihre aktuelle Chancenlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt interpretiert werden. Die Orientierung am Zwei-Phasen-Modell des weiblichen Lebenslaufs (Erwerbstätigkeit bis zur Geburt des ersten Kindes) sowie die Teilzeitarbeit als typisches weibliches Erwerbsmuster (vgl. Peuckert 2008: 237; 244) bergen

4 Sowohl ihre Mutter als auch ihr Vater waren 13 Jahre alt, als der Zweite Weltkrieg begann. Zudem erklärte Frau Bauer in einem Gespräch nach der Durchführung des zweiten Interviews, dass ihr Vater am Ende des Krieges zur Wehrmacht eingezogen wurde.

5 In welchem Verhältnis diese zueinander stehen und ob die NS-Vergangenheit der Familie dennoch eine dominante Rolle spielt, ergibt sich erst vor dem Hintergrund der rekonstruierten Fallstruktur.

demnach ein biografisch relevantes Armutsrisiko. Selbiges gilt für die mangelnde Unterstützung von Eltern bei der Betreuung eines Kindes mit Behinderung (vgl. z.B. Hirschert 2004; Beck 2002).

In diesem Fall war es naheliegend, vor allem solche Daten ausführlich mit einzubeziehen, die in der Diskussion um Armut und Erwerbslosigkeit üblicherweise Erwähnung finden. So erschien es plausibel die Ausbildungswahl der Interviewten im Jahr 1970 und deren familienbedingte Kündigung miteinander in Beziehung zu setzen. Auch eine besondere Berücksichtigung der Wohnsituation der interviewten Personen schien ratsam, angesichts der Tatsache, dass bereits mehrfach auf die große Bedeutung sozialräumlicher Segregation für den Umgang mit Armut hingewiesen wurde (vgl. z.B. Baum 1998; Keim/Neef 2000). Zudem wird ein Verständnis der rekonstruierten Fälle in weiten Teilen erst durch den Einbezug konkreter Informationen zum Thema ALG II möglich. Welcher Druck durch die aktuelle Sanktionierungspraxis der Jobcenter ausgeübt wird und welche Zuschreibungen mit dem Label „Hartz IV“ verbunden sind (vgl. z.B. Dörre et al. 2013; Butterwege 2015), wird oft erst im Kontext theoretischer Arbeiten zu diesem Thema ersichtlich.

Betrachtet man die einzelnen theoretischen Konzepte nur für sich, so wird noch nicht ersichtlich, welche konkrete Bedeutung ihnen im Lebensvollzug zukommt. Armutstheorien, Familienkonzepte und Lebensstilansätze gehen von bestimmten theoretischen Vorannahmen aus und betrachten ausgehend von diesen empirische Phänomene. Im Falle eines theorieorientierten Ansatzes, werden diese jedoch nicht als separate Ausgangspunkte genommen, sondern lediglich als sensibilisierende Konzepte. Welcher Stellenwert ihnen im Hinblick auf das Fallverstehen zukommt und in welchem Wechselverhältnis sie zueinander stehen, ergibt sich erst am Ende des rekonstruktiven Prozesses. Im biografischen Gesamtzusammenhang wird ersichtlich, wie all diese Aspekte miteinander in Verbindung stehen, voneinander überlagert werden und/oder sich verstärken. Auch kann sich bei einem konsequent sensiblen und offenen Vorgehen die Unvollständigkeit bestehender Konzepte oder deren Nachrangigkeit gegenüber bisher unbeachteten Einflussfaktoren ergeben.

Wie oben bereits erläutert, bezieht sich ein weiterer Änderungsvorschlag der theorieorientierten Fallrekonstruktion auf den Rückgriff auf den erstmals von Glaser und Strauss (2010) vorgeschlagenen und von Bohnsack (2010) weiterentwickelten Auswertungsschritt der *komparativen Analyse*. Hinsichtlich der von mir ausgearbeiteten Fallrekonstruktionen bedeutete dies, dass es nicht zwangsweise sinnvoll erschien, aus den einzelnen Fällen je einen Typus zu abstrahieren. Stattdessen konnten Teilaspekte in Form von Strukturhypothesen ausformuliert werden, ohne dass diese zugleich als eigene Typen konstituiert wurden. Dabei kann es sich ergeben, dass manche Strukturhypothesen für sich stehen und andere wiederum eine derart übergeordnete Relevanz

haben, dass sie sich zu eigenen Typen ausformulieren lassen. Aus der Fallrekonstruktion der Familie Bauer ergaben sich beispielsweise die Hypothesen, (1) dass deren Stadtteilorientierung soziale Mobilität verhindert, (2) die Internalisierung einer sozialen Hierarchie die Nutzung vorhandener Ressourcen erschwert und (3) die Orientierung an einem am männlichen Alleinverdiener ausgerichteten Familienmodell ein großes Verarmungsrisiko darstellt. Diese Hypothesen konnten wiederum mit den Strukturen der übrigen Fälle sowie mit ähnlichen Ergebnissen anderer Studien kontrastiert und dadurch ausdifferenziert werden. Die einzelnen Strukturhypothesen wurden dabei jedoch nicht aus ihrem Ursprungskontext gelöst, sondern immer in die Biografien der rekonstruierten Fälle eingebunden, wodurch sie ihre lebensgeschichtliche Relevanz behalten. So ließ sich beispielsweise in allen rekonstruierten Fällen ein großer Einfluss der (Wohn-)Raumdimension (insbesondere im Kontext marginalisierter Stadtteile) auf den Umgang der Familien mit Armut ausmachen. Ebenso hatte das jeweilige Familienmodell (Mann als Alleinverdiener, Ein-Eltern-Familie etc.) einen großen Einfluss auf den Umgang mit Armut.

6 Fazit

Die zahlreichen Vorzüge der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal können und sollen durch diesen Beitrag in keiner Weise geschmälert werden. Vielmehr stellt das hier beschriebene Verfahren eine Modifikation dar, die sich für manche Forschungsvorhaben als praktikable Alternative anbietet. Letztlich geht die theorieorientierte Fallrekonstruktion aus der biografischen Fallrekonstruktion hervor und zeigt dabei Möglichkeiten auf, die Vorteile dieser Methode auch für ansonsten eher unpassende Forschungsvorhaben nutzbar zu machen. Die biografische Fallrekonstruktion nach Rosenthal zeichnet sich durch eine große biografische Sensibilität aus und erscheint insbesondere bei detaillierungsbedürftigen, explorativen Forschungsvorhaben sinnvoll. Sie birgt allerdings aufgrund der stärkeren Gewichtung früherer biografischer Daten den Nachteil einer Überbetonung der Familiengeschichte und eignet sich weniger für Forschungsvorhaben, die bewusst von einem vorab definierten theoretischen Interesse ausgehen. Demgegenüber besticht die theorieorientierte Fallrekonstruktion durch ein deutlich fokussierteres Vorgehen und ermöglicht dadurch eine Erarbeitung mehrerer theoretisch relevanter Strukturaspekte anhand eines einzelnen Falles. Für Personen, die relativ wenig Erfahrung mit fallrekonstruktiven Verfahren aufweisen, birgt dies jedoch die Gefahr, relevante biografische Themen zu übersehen. Zudem zeigt sich dieses Vorgehen deutlich weniger offen gegenüber der Emergenz

neuer theoretischer Kontexte und ermöglicht einen geringeren Detaillierungsgrad der einzelnen Falldarstellungen. Das Fallbeispiel Andrea Bauer verdeutlicht die Ambivalenz dieser Methode, da es zwar einerseits eine theoretische Gewichtung auf die Themen Armut, Arbeitslosigkeit und Leistungsbezug sinnvoll erscheinen lässt, andererseits aber explizit auf familiäre Tradierungen zielt und somit einer detaillierten Rekonstruktion des Einflusses der Familie bedarf. Welche methodische Vorgehensweise besser geeignet ist, erweist sich daher jeweils am konkreten Forschungsvorhaben.

Literatur

- Baum, Detlef (1998): Armut durch die Stadt. In: Mansel, J./Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Weinheim/München: Juventa, S. 60-75.
- Beck, Iris (2002): Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Familien in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: Hackauf, H./Seifert, B./Beck, I./Jantzen, W./Mrozynski, P. (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht, Band (4). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 178-317.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 8. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Springer VS.
- Butterwegge, Christoph (2015): Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik? Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Dörre, Klaus/Scherschel, Karin/Booth, Melanie/Haubner, Tine/Marquardsen, Kai/Schierhorn, Karen (Hrsg.) (2013): Bewährungsproben für die Unterschicht? Soziale Folgen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik. Frankfurt/New York: Campus.
- Fischer, Wolfram (1978): Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten. In: Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand, S. 311-336.
- Fischer, Wolfram (1982): Time and Chronic Illness. A Study on the Social Constitution of Temporality. Berkeley.

- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 91-111.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Gurwitsch, Aron (1974): Das Bewußtseinsfeld. Berlin/New York: De Gruyter.
- Hildenbrand, Bruno (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitung für die Praxis; Reihe Qualitative Sozialforschung, Band (6). Opladen: Leske und Budrich.
- Hirchert, Annette (2004): Frauen zwischen Kind und Beruf: Mütterliche Erwerbstätigkeit in Familien mit einem behinderten Kind - Realität und Selbstverständnis. Würzburg: Ergon.
- Keim, Rolf/Neef, Rainer (2000): Ausgrenzung und Milieu: Über die Lebensbewältigung von Bewohnerinnen und Bewohnern städtischer Problemgebiete. In: Harth, A./Scheller, G./Tessin, W. (Hrsg.): Stadt und soziale Ungleichheit. Opladen: Leske & Budrich, S. 248-273.
- Kelle, Udo (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos, S. 22-47.
- Köttig, Michaela (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik. Gießen: Psychosozial.
- Lewin, Kurt (1967): Gesetz und Experiment in der Psychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S.11-48.
- Miethe, Ingrid (2011): Politik, Bildung und Biografie. Zum Zusammenhang von politischer Gelegenheitsstruktur und individuellem Bildungsaufstieg. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 12(2), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110287> [Zugriff: 24.06.2015].
- Miethe, Ingrid (2012): Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 149-171.
- Miethe, Ingrid (2015): Theorieorientierte Fallrekonstruktion und Grounded Theory. In: Equit, C./Hohage, C. (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory - von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 258-272.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

- Nave-Herz, Rosemarie (2007): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth (1980): Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. In: Heinze, T./Klusemann, H. W./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Bensheim: Päd extra, S. 15-9.
- Peirce, Charles D. (1958): Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Edited by Arthur W. Burks. Cambridge: Harvard University Press.
- Peuckert, Rüdiger (2008): Familienformen im Wandel. 7. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, Gabriele (1994): Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität. In: Diekwisch, H. (Hrsg.): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte: Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 125-138.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl., Weinheim/München: Juventa.
- Schlabs, Susanne (2007): Schuldnerinnen - eine biografische Untersuchung. Ein Beitrag zur Überschuldungsforschung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät Soziologie.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pawelcik, C./Robert, G. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-165.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, S. 283-293.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tarrow, Sidney (1991): Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen. Theoretische Perspektiven. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) 43. Jg., Heft 4, S. 647-670.
- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher Migrantinnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Frank Beier

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
01062 Dresden
Kontakt: frank.beier1@tu-dresden.de

Prof Dr. Jeanette Böhme

Universität Duisburg-Essen
Institut für Pädagogik
Berliner Platz 6-8, Weststadttürme, Raum B.11.13
45127 Essen
Kontakt: jeanette.boehme@uni-due.de

Prof Dr. Bettina Dausien

Universität Wien
Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a
A-1090 Wien
Kontakt: bettina.dausien@univie.ac.at

Jule Fiege

Stresemannstraße 313
22761 Hamburg
Kontakt: julefiege@yahoo.de

Dr. Thorsten Fuchs

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaft
Karl-Glöckner-Straße 21B, Philosophikum II, B 013b
D-35394 Gießen
Kontakt: Thorsten.Fuchs@erziehung.uni-giessen.de

Jun.-Prof. Dr. Alexander Geimer

Universität Hamburg
Institut für Soziologie
Allende-Platz 1, Raum 333
20146 Hamburg
Kontakt: alexander.geimer@wiso.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Dorle Klika

Universität Siegen
Allgemeine Pädagogik
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen
Kontakt: klika@erz-wiss.uni-siegen.de

Prof. Dr. Robert Kreitz

Technische Universität Chemnitz
Professur für Erziehungswissenschaft
Reichenhainer Str. 39
09107 Chemnitz
Kontakt: robert.kreitz@phil.tu-chemnitz.de

Dr. phil. Dominik Krinninger

Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaft
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
Kontakt: dominik.krinninger@uos.de

Prof. Dr. Ruprecht Mattig

Technische Universität Dortmund
Fakultät 12 Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie
Emil-Figge-Straße 50, Raum 1.241
44227 Dortmund
Kontakt: Ruprecht.Mattig@fk12.tu-dortmund.de

Prof. Dr. Ingrid Miethe

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaft
Karl-Glöckner-Straße 21 B (Raum 214)
35394 Gießen
Kontakt: ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de

Univ.-Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl

Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
Holstenhofweg 85, Raum H 1, R. 2310
22043 Hamburg
Kontakt: nohl@hsu-hh.de

Prof. Dr. Anja Tervooren

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Pädagogik
Universitätsstr. 2
45141 Essen
Kontakt: anja.tervooren@uni-due.de

Dominik Wagner

Justus-Liebig-Universität Gießen
Allgemeine Erziehungswissenschaft
Karl-Glöckner-Str. 21B
35394 Gießen
Kontakt: dominik.wagner@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Christine Wiezorek

Justus-Liebig-Universität Gießen
Professur für Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters
Karl-Glöckner-Str. 21B
35394 Gießen
Kontakt: christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Franziska Wyßuwa

Technische Universität Chemnitz
Philosophische Fakultät
Professur für Erziehungswissenschaft
Reichenhainer Str. 39
09107 Chemnitz
Kontakt: franziska.wyssuwa@phil.tu-chemnitz.de

Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung



Die ZBBS-Reihe stellt aktuelle Untersuchungsergebnisse aus Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Psychoanalyse und Psychotherapie und anderen Disziplinen vor, die auf der Basis qualitativer Forschungsansätze entwickelt wurden. Die inhaltlichen Schwerpunkte der in der Reihe erscheinenden Studien liegen im Bereich der Forschung zu Lern- und Bildungs-, Biographisierungs- und Professionalisierungsprozessen.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstr. 7
D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de



shop.budrich-academic.de